

Esta obra, agotada al poco tiempo de ser impresa en 1990, y que hoy se reedita con una extensa revisión y ampliación, persigue un doble objetivo.

Por un lado, criticar y cuestionar los *fundamentos teóricos* y los *resultados prácticos* del sistema de lectoescritura inicial conocido comúnmente como *psicogénesis*. El mismo —dice el autor— es el resultado de graves errores filosóficos, psicopedagógicos y lingüísticos, que vienen llevando y llevan a la completa desnaturalización del acto educativo.

Mas por otro lado, este libro es *una reafirmación categórica del valor sagrado de la palabra y del misterio cristiano de la infancia*, bienes ambos que la psicogénesis diluye, niega y ataca.

Obra científica y polémica —y en rigor, la primera que se ha atrevido a enjuiciar al poderoso aparato psicogenetista— ha sido acogida con gratitud por padres, maestros y alumnos deseosos de recuperar el sentido común y la preeminencia de la Verdad.

Antonio Caponnetto

Lenguaje y Educación

Crítica a la Psicogénesis de la lectoescritura



Scholastica

"Doy gracias por el canto, por el gozo y las penas,
por el azul y el oro que nuestras tierras viste,
gracias por la Palabra que los hombres habitan.
Gloria a Tí, que recoges la madurez lograda.
Gloria por el silencio insondable del alma
cuando a nosotros baja la Hermosura más alta.

En Tí se inspira... la palabra cumplida.
¡Tú todo lo consumas!...
Rompe Tú ese amor nuestro por las palabras huecas
que emponzoñan de orgullo el corazón del hombre...

Mas la canción orante, que el universo abarca,
la dejo ante tu trono. ¡Es sólo para Tí!"

JUAN PABLO II

"Doy gracias por el acento por el grito y las penas
por el azul y el oro de [illegible] [illegible]
gracias por la Palabra con los hombres [illegible]
Gloria a Ti, que irrumpes [illegible] [illegible]
Gloria por el silencio [illegible] del alma
cuando se [illegible] [illegible] más alta

En Ti se interrumpe... la palabra incompleta.
¡Tú todo lo comprendes!
Siempre Tú [illegible] [illegible] [illegible] por las palabras humanas
que [illegible] [illegible] el corazón del hombre.

Más la canción [illegible] que [illegible] [illegible],
lo dejo todo [illegible]: ¡Es todo para Ti!"

JUAN PABLO II

Reconocimientos

Por diversas razones —pero en definitiva convergentes en el amor a la Verdad— deseo agradecer a todos aquellos que me han brindado su apoyo para esclarecer este árido, urgente y desatendido problema.

Recuerdo, en primer lugar, a *Monseñor León Kruk*, obispo de San Rafael que, en 1991, en vísperas de su imprevista muerte, declaró públicamente: *"después de haberlo conocido en un primer momento (al sistema psicogenético) lo consideré ciertamente desaconsejable. Profundizándolo mejor lo desapruebo"*. No sabemos de otros pastores que hayan tenido sobre el punto su lucidez y su coraje.

A los amigos de *Buenos Aires* y del interior de la Patria —*Paraná, Santa Elena, La Paz, Salta, Orán, Mendoza, Gral. Alvear, San Rafael, Río Negro, Neuquén, Tucumán, Aguilares, Concepción, San Luis, Villa Mercedes, Santa Fe, Rosario, Chaco, Corrientes, La Pampa* y algún otro sitio— que me invitaron a dar a conocer estas páginas y compartieron conmigo el riesgo y la satisfacción del testimonio de la recta doctrina.

A *Alejandro Buasso* y *Horacio Fernández*, que trasladaron al video una síntesis de estas reflexiones, y se ocuparon con generoso entusiasmo de su defensa y propagación.

A *Carlos Parajón, Alejandro Altamirano* y mi hermano *Mario*, que me hicieron llegar sus aportes enriquecedores y sus fecundas observaciones.

A *José María Trelles* y *Haroldo José Luque,* que asumieron la

presente reedición como un renovado acto de servicio en la lucha común por la disipación de la mentira.

A tantos maestros, padres, sacerdotes, profesionales y estudiantes, que me alentaron con sus respaldos y, en no pocos casos, pagaron los mismos con persecuciones y hostigamientos.

Y una vez más a *mi familia*, que hace posible y acompaña, nutre y sostiene, esta entrega voluntaria a la Cátedra de la Cruz.

Estudio Preliminar a la Presente Edición

La Queja se Generaliza

Han pasado tres años desde la aparición de este ensayo —curiosamente agotado y requerido, para nuestra sorpresa de escritor sin prensa alguna— y aunque hubiésemos preferido tomar distancia del problema que lo originó, todo nos ha conducido a él. Desde preocupaciones paternas y docentes hasta solicitudes estrictamente académicas; desde la perplejidad de familias e instituciones escolares, hasta exigencias intelectuales de confrontación científica.

El balance de esta intensa cuanto imprevista actividad nos ha resultado satisfactorio a la vez que penoso. Lo primero porque hemos podido constatar con creces el fundamento de nuestras críticas, la firme resistencia al error sostenida en el sentido común de padres y educadores, y la receptividad general de unos y otros —fruto de la experiencia cotidiana antes que de las investigaciones teóricas— para aceptar las objeciones lanzadas contra el peculiar sistema de lectoescritura. Podemos decir con absoluta honestidad —sin necesidad de caer en el anecdotario— que cada curso, asesoramiento o intervención sobre la materia fue aumentando nuestras razones y acrecentando nuestras evidencias, recogiendo adhesiones y sugerencias polémias; y que nos place haber suscitado una diversidad de artículos, conferencias y comunicaciones en la línea esencial de la crítica aquí presentada. Complacencia que se hace extensi-

va aún a aquellos que omitieron indicarnos como la fuente utilizada, en aras de una curiosa prudencia o de una lamentable asepsia. Buscamos la predicación de la verdad, no la de nuestro apellido.

Es asimismo satisfactorio advertir que —por otras vías y desde enfoques distintos— no son pocos los pensadores a quienes viene inquietando el punto, al menos en lo que hace a sus consecuencias prácticas sobre los actos del idioma. En su artículo *Modos y modas del habla*, aparecido en *La Nación* de Buenos Aires, el veinticuatro de marzo de 1991, *Martín Alberto Noel* se lamentaba de la pérdida de los valores estéticos del lenguaje y de su uso desaprensivo respecto de cualquier normatividad, hasta añorar el "eso no se dice", "antigua reprimenda de niñeras en los tiempos idos del autoritarismo pedagógico". Y extendía incluso su justiciero lamento al ámbito del tradicional "mal hablar", el cual, comparado con el modo corriente de expresión suena poco menos que a gongorismo. Es que en nuestros días, "el antilenguaje de chicas y muchachos, que suprime de cuajo toda sintaxis, reduce vocablos a iniciales e invierte sílabas mecánicamente" no ha hecho sino empobrecer y desfigurar el habla y la escritura "hasta un balbuceo que está en el linde con la mímica". "El caso", agrega *Noel*, "es que quizá lleguemos a vernos en el trance de tener que recurrir a traductores para que nos comprendan los españoles o la «elite» de los bien hablados de América Latina", sin olvidarnos de que semejante panorama es propio de "una nación venida a menos" a la que le correspondería por ende "una lengua venida a menos".

Aunque *Noel* no menciona a la psicogénesis, ella no puede hacerse la distraida frente al certero diagnóstico, pues —lo haya querido o no su autor— le sirve de ajustado sayo. El desdén por las normas idiomáticas, la construcción subjetiva de vocabularios y de significados, el rechazo de toda actividad externa que pudiera presionar con sus cánones y el primado de una jerga dialectal, son formulaciones todas que la psicogénesis de la lectoescritura reivindica para sí. Incluyendo además la correlación política, que mediante la transformación del idio-

ma busca explícitamente la modificación social.

También desde las páginas de *La Nación* de Buenos Aires, *Julián Marías* hacía sentir su queja. En nota sobre *La visión de la historia* primero, publicada el ocho de abril de 1991, y en una posterior, *Entre hablar, leer y escribir*, aparecida el doce de noviembre de 1992. Aquella sostenía sin eufemismos que "se comprueba todos los días que llegan a las universidades personas que no hubiesen aprobado el ingreso en bachillerato hace unos cuantos decenios..., ignoran la ortografía, la significación de las palabras fundamentales, la manera de construir una frase inteligente y correcta". En la otra, ratifica sin más, que "se está produciendo una degeneración de la palabra hablada, en todos sus registros y niveles", análoga a la que puede descubrirse en los textos escritos. Verdadera irreverencia a su recto entender.

Aunque tampoco aquí se nombran responsables, no puede eludirse su identificación, ni desconocerse que precisamente en los últimos decenios España ha sido sacudida también ella por esta clase de innovaciones pedagógicas. La alusión expresa a la ignorancia ortográfica y semántica, y a la pérdida de la reverencia frente al lenguaje, no hace sino señalar otras tantas características del sistema que criticamos. El prurito psicogenetista de que el niño anticipa significados en contextos funcionales y de que, por lo tanto, como dice *Abaurre*, "no es necesario que cada palabra sea comprendida (pues) el propio contexto del libro provee el significado", ha llevado en la práctica a ese desconocimiento de palabras fundamentales, que llenan de sorpresa a *Marías* y a cuantos como él están en contacto con las nuevas generaciones estudiantiles.[1]

A su turno, *Jaime Barylko*, manifestó su punto de vista desde el medio periodístico anteriormente citado. Se trata de un artículo sobre *El valor de la lectura*, que apareció el veinticinco

[1] La afirmación anterior de MARÍA B. ABAURRE, una de las propulsoras del sistema en Brasil, está tomada del libro coordinado por EMILIA FERREIRO, *Los hijos del analfabetismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989, p. 146, que recoge las declaraciones de varios participantes en un encuentro latinoamericano sobre la cuestión realizado en México en octubre de 1987.

de julio de 1991, es decir, hacia la misma fecha de los anteriores. En él, su autor, llama la atención sobre la desvalorizaión de la lectura ociosa y formativa y advierte la paradoja de ciertos lectores que sólo están dispuestos a constituirse en tales si tal acto les reporta alguna utilidad. "Entonces me hará falta. Entonces leeré. Me haré tiempo. Abriré espacios en mi organigrama". Como una prolongación de estas reflexiones, *Luis N. Tello* daba a conocer, el dos de septiembre del mismo año y también desde las páginas de *La Nación*, su opinión pesimista sobre el destino de la *Lengua escrita y lengua hablada*. "¿Dónde está aquella afición a leer" —se pregunta— "que hacía que la gente joven se reuniese con frecuencia a comentar un libro, una obra de teatro o un concierto? ¿Qué vocabulario, qué herramienta idiomática se pueden adquirir hoy con el hábito de la lectura casi en extinción y programas de televisión y radio de los que mejor no hablar?". Pregunta que parece contestar desde las mismas páginas *Artur Uslar Pietri*, cuando en su comentario *Lengua y Futuro* del dos de mayo de 1993, afirma que "nunca han estado en el mundo más amenazados la unidad y el destino de la lengua española que en este momento", dado el predominio —entre otras razones— de "una falsa idea de popularidad" que lleva a "usar las formas más pobres, aislantes y coloquiales del lenguaje".

Es muy llamativo —y por eso traemos a colación estos testimonios diversos— que aunque ninguno de los autores procedentes mencionen específicamente a la psicogénesis de la lectoescritura, sean sus errores capitales y ostensibles los que queden señalados, revelando de este modo que es de sentido común reprobarlos y que toda inteligencia libre no puede sino llegar a similares conclusiones.

Así, por ejemplo, la crítica de *Barylko* se aplica exactamente al pragmatismo predicado por los psicogenetistas, en virtud del cual lectura y escritura han de privilegiar su funcionalidad práctica e informativa so pena de caer en actitudes sacralizantes y contemplativas. Y al mismo sistema parece dirigido el reproche de *Tello*, pues el hábito de la lectura es sustituido en él por el recurso a la herramienta idiomática co-

mo instrumento de desalienación. E idéntico destino crítico tiene el aserto de *Pietri* al avisorar una falsa idea de popularidad que lleva al aislamiento y a la desfiguración del lenguaje. Es exactamente esto lo que logra la psicogénesis de la lectoescritura con su reivindicación de los dialectos marginales contra el presunto idioma influyente de los sectores prestigiosos: falsifican la popularidad y aislan y empobrecen aún más a los sectores considerados marginales.

Mucho más determinante todavía parece la crítica de *Danièle Sallenave*, que planteada desde las páginas de *Le Monde*, recogió el *Clarín* de Buenos Aires, el diez de septiembre de 1990, bajo el sugestivo título de *No renegar de los orígenes*. La periodista francesa esboza allí agudamente un cuadro de situación que forzosamente nos remite a nuestro objeto de estudio. "La ortografía de gran parte de la población" —dice *Sallenave*— "se ha vuelto notablemente mala. Pero en lugar de hacer un análisis de la situación, de sus causas y de las diversas formas de remediarla, nos hemos apresurado a buscar un culpable en la ortografía... Todo parece estar arreglado para no molestar a otros sospechosos: la enseñanza de la ortografía, las condiciones actuales de aprendizaje de la lengua en la escuela, los nuevos estilos de formación de maestros, la desaparición casi absoluta del dictado". Este escamoteo de la cuestión de fondo, agrega *Sallenave*, y la correlativa insistencia en culpar a la ortografía misma, resulta una posición ideal para ciertos sectores ideológicos que arguyen contra "la función de discriminación social" (de la ortografía), "dando a entender que «las clases dominantes» se benefician dejando subsistir las arbitrariedades de una lengua cuyo manejo correcto solamente ellas poseen. *Tratemos, sin embargo, de evitar la demagogia. Lo que es arbitrario y elitista no es la ortografía, sino que solamente un pequeño grupo maneje correctamente la lengua; lo elitista es que algunos intelectuales, políticos y sabios proyecten generalizar el uso de una jerga que sustituye a la «gran lengua», nuestro patrimonio*". Todo consiste finalmente en asegurar esta última, de modo tal que la unidad lingüística de la nación quede salvaguardada, y con ella, uno de los factores capitales de su identidad. Opinión que, hacia

la misma fecha, según nos informa la edición precipitada de *Clarín*, suscribía también, en relación con Francia, *Jin Hoagland*, en un artículo sobre *La invasión de las lenguas* aparecido en *The Washington Post*.

Tales objeciones apuntan al corazón mismo del sistema aquí denunciado; pues en la lucha contra las normas ortográficas, la psicogénesis de la lectoescritura, no sólo ha llegado al extremo de posponerlas en nombre de una mayor espontaneidad y creatividad lingüística, sino de señalarlas como obstaculizantes de la libre expresión, y responsables últimas de la inhibición infanto-juvenil frente a la escritura. Y es a la misma modalidad educativa a la que cabe aplicarle la sutil observación de *Sallenave* sobre la función discriminadora que cumplirían las preceptivas idiomáticas, prefiriendo por sobre ellas una jerga supuestamente popular, pero para caer entonces —he aquí la paradoja— en el elitismo de un argot ideológicamente fabricado.

Se dirá que estas objeciones que venimos glosando —y otras tantas que podríamos agregar— no mencionan en ningún momento a la psicogénesis de la lectoescritura. Parece ser ello así, efectivamente, y nos resulta tanto más significativo.

Señal inequívoca que cualquier análisis desprejuiciado, del actual panorama escolar, arriba a conclusiones similares a las del analista que se ciñe expresamente al tema. Señal inequívoca, a la vez, que los males están a la vista del observador, tanto aquí como en las demás sociedades en que la modalidad ha irrumpido y prueba fehaciente de que se conozca o no técnicamente la raíz de la cuestión, sus frutos negativos no son una ocurrencia solitaria sino la queja generalizada de la inteligencia que se resiste a dejarse embaucar.

Una Moda Cultural

Pero si este apretado conjunto de testimonios, que convalidan la crítica aquí elaborada, sumado a la gratificante experiencia de encontrar eco favorable a las propias reflexiones, en personas o en auditorios disímiles y a veces inicialmente mal

dispuestos, constituye el lado satisfactorio de nuestra labor desde la primera aparición de este ensayo, hay —decíamos, en todo esto— un aspecto penoso y es advertir la confusión que estas teorías y prácticas educativas vienen ocasionando; y la propagación de la misma con un hábil aparato propagandístico, que revela su condición de *moda cultural* antes que de propuesta pedagógica, y su indisimulada aspiración comercial más que escolar.

Una ingente bibliografía psicogenetista desborda el mercado y presiona competitivamente las decisiones del magisterio. Un sinfín de cursillos, talleres, conferencias y apuntes ofrecen iniciar a los rezagados en breve tiempo y con eficientes recetas. Cantidad de funcionarios nacionales y provinciales imponen desde sus cargos la mágica innovación, mientras manuales y textos —que se plagian recíprocamente en nombre de la lucha contra los estereotipos literarios y didácticos— van uniformando las tareas del aula y de los alumnos, con un énfasis similar al que le reprochan a los denostados libros y planes de lectura inicial. *Snobismo intelectual y bestsellerismo han encontrado en la psicogénesis de la lectoescritura su más redituable combinación.* Las editoriales lo saben y se apuran a ingresar en el circuito mientras dure el furor. Las víctimas, como siempre, son las familias sobre cuyos hijos ensayan y los docentes o estudiantes de las carreras educativas que, huérfanos de una sólida formación humanística, padecen el asedio y el auge de esta nueva panacea. "Existe una única oportunidad de llegar a intervenir positivamente *en algún momento* para la mejor alfabetización de las masas: *equivocándonos ahora*"[2]. Esta consigna de *Mercedes Pons* —directora de un proyecto psicogenetista en la provincia de Buenos Aires— cifra con patética claridad el destino fatal de todas las ideologías: si es preciso sacrificar a una o a varias generaciones para alcanzar la utopía, se sacrifica; si es preciso equivocarse en el trato dispensado a los seres humanos —espiritual o físicamente— equivoquémonos sin demasiados escrúpulos; en algún momento sobrevendrán los beneficios. Pero ahora

[2] Cfr. FERREIRO, EMILIA (coordinadora), *Los hijos...*, ob. cit., p. 61.

—ya, hoy y sin demoras— aboquémonos a lo nuevo.

No se crea que es ésta una forma superflua de argüir contra semejante corriente. Si ya en los años cincuenta, con ocasión de la moda existencialista, *Roger Verneaux* nos alertaba sobre el desquicio al que suele precipitar el seguir la corriente, cuando es la vanidad más que la razón la que interviene en la opción, últimamente, le debemos a *Jean-François Revel* el habernos prevenido contra este tipo de actitudes.

Dice *Revel* que "una moda intelectual es el fenómeno por el cual una teoría, un conjunto de enunciados, que no son a menudo más que un grupo de palabras, se apoderan de un número significativo de espíritus por medios distintos de la demostración. Para que ese hecho sea paradójico es preciso que se trate de una teoría, y de una teoría cuya ambición sea científica... No se «lanza» una moda intelectual a voluntad. La obstinación repetitiva, incluso apoyada por todos los medios de comunicación imaginables, no basta. Es preciso que la teoría, su materia y, sobre todo, su manera, respondan a una necesidad, a necesidades".

No importa demasiado que tales necesidades existan realmente o haya que fabricarlas, la moda "sustituye las dificultades reales de la investigación científica por las dificultades artificiales de un estilo oscuro, pretencioso y pedante, que procura a sus lectores y a sus auditores, al mismo tiempo, la ilusión de hacer esfuerzo y la satisfacción de creerse iniciados en un pensamiento particularmente arduo.

Estas dos primeras condiciones, facilidad real y dificultad aparente, proporcionan la receta que permite a una vasta clientela el gozo iniciático, el privilegio de percibirse como una minoría.

Es incluso la condición indispensable de toda moda intelectual: se la puede bautizar como elitismo de masa...". A lo que hay que añadir la pretensión de "desembocar en una doctrina que parezca dar una explicación global de la condición humana, es decir, en un sistema filosófico". Con todas estas condiciones, la moda "adquiere además, una fuerza de penetración excepcional si es defendida y divulgada por un «gurú» al que

se puede idolatrar".[3]

No es difícil referir estas certeras características a la novedad psicogenética. Hay por lo pronto en ella un cúmulo de afirmaciones apriorísticas —ligadas sobre todo a la teoría constructivista del conocimiento— que no sólo no encuentran demostración en la realidad sino que entran en colisión con ella. Ni los niños ni su inteligencia ni sus aprendizajes se comportan como en la teorías de *Piaget*; y es curioso advertir en los pormenorizados relatos de las nuevas experiencias escolares, cómo las reacciones infantiles contradicen el conjunto de enunciados previos. Lanzada, por ejemplo, a una cruzada contra las normas ortográficas en nombre de las teorías que le reclaman desbloquear al lenguaje de cánones formales, una maestra no recibe de su pequeño alumno un suspiro de alivio o un párrafo de gracias, sino un ansioso y anacrónico "¿cuándo vamos a saber si va con *be* larga o *ve* corta?"[4] E iniciado otro pequeño en el mundo de las contextualizaciones funcionales y de las anticipaciones semánticas, exclama dos veces, sin respeto alguno hacia los teóricos psicogenetistas: "¡Es un despelote!".[5] No es pues, la demostración científica la que prevalece sino un sucedáneo de la ciencia, enhebrado de enunciaciones y de casos transidos de arbitrariedad. Pero envuelto todo ello en un lenguaje artificioso —plagado de tecnicismos, de neologismos y de jactancias— que sobresalta e impresiona al lego haciéndole sentir su superioridad y su especialización. Una breve

[3] REVEL, JEAN-FRANÇOIS, *El conocimiento inútil*, Barcelona, Planeta, 1989, p. 332-333. Hemos tomado la cita de un trabajo excelente, ligado de un modo directo al tema que nos ocupa, y al cual, por ende, remitimos a los lectores: FERRO, JORGE N., *El ocaso de los estudios literarios (a propósito de la desconstrucción)*. En RANDLE, PATRICIO (coordinador), *La Desconstrucción*, Buenos Aires, Oikos, 1992, p. 41-51.

[4] Véase ésta y otras situaciones análogas en KAUFMAN, ANA M., CASTEDO, MIRTA, TERUGGI, LILIA y MOLINARI, CLAUDIA, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*, Buenos Aires, Aique, 1991, p. 68. Cfr. pptte. cap. III: *Situaciones didácticas desarrolladas en jardín de infantes y primer grado.*

[5] Ibidem, p. 63-64.

antología de textos representativos podría demostrarlo sin dificultad, pues en ellos la incomprensión y la vaciedad conceptual suelen correr parejas, mientras campean los términos herméticos y las teorizaciones más audaces. Pero esto mismo asegura a sus usuarios y promotores ese halo de rito iniciático, secretamente compartido, al que sólo han podido acceder los que dieron el paso hacia la gran novedad. Hipótesis y estadios, interactuaciones y estrategias predictivas, objetos semióticos o constructivismo endógeno, son parte ínfima del bagaje de señas y de pases con que se comunican entre sí los miembros de la cofradía, con un regusto a deliberada complicidad que excluye de plano a todo aquel que no conoce la fórmula. Se cumple así, en plenitud de condiciones, lo que señalaba *Revel* respecto del elitismo de masas. *La ciencia ha sido reemplazada por la opinión hábilmente caracterizada de episteme.*

Pero hay además, en la psicogénesis de la lectoescritura, una prédica insistente de su intrínseca e ineludible necesidad. No se conforman con presentarse como una alternativa, ni se detienen tampoco demasiado en el pequeño detalle de la multitud de lectores y de escritores forjados previamente a sus hallazgos. No se ofrecen en paridad de eficiencia junto a otras vías igualmente válidas. Por el contrario, subyace de un modo constante en sus partidarios la idea de que tal cambio de procedimientos en la educación inicial es fatal e inevitable, forzoso, inexcusable e imprescindible. Antes de la psicogénesis, la lectoescritura no existía. Recién ahora será posible y será buena; cómo dudar entonces de su imprescindibilidad. Creada así, coactivamente, la sensación de necesidad, viene la moda a cubrirla. Y la repetición sistemática de esta consigna "apoyada por todos los medios de comunicación inimaginables", convence gradualmente a los docentes, a los padres y hasta los mismos alumnos.

Para completar el cuadro, la oferta del sistema no es sólo lingüística, sino —y como bien lo decía *Revel*— omniabarcadora. Por lo pronto, y aunque promovida preponderantemente en el ámbito de la lectoescritura, la psicogénesis servirá para el aprendizaje de todas las disciplinas. Ya se está practicando

en el terreno de las ciencias sociales y matemáticas y hay quienes la llevan al área de la música.[6] Pero tampoco es esta totalidad la que los satisface ni la que publicitan con mayor entusiamo, sino aquella otra —propia de todas las posturas autoconsideradas mesiánicas— en virtud de la cual el conjunto de los factores educativos quedarían resueltos reemplazando la cosmovisión "tradicional" por la revolucionaria, que cuenta con la psicogénesis como uno de sus pivotes claves. Es un cambio de filosofía la que subyace, de manera por demás explícita; y como tal supone un cambio antropológico y teleológico, esto es en la concepción del hombre y de los fines. *De allí el serio y grave equívoco que cometen quienes creen que estamos discutiendo métodos, o quienes suponen que puede tomarse "lo metodológicamente positivo" e informarlo de otro pensamiento.* La psicogénesis es un sistema de pensamiento inherentemente errado y funesto. Bien aclara *Emilia Ferreiro* —y lo repite con calculada insistencia— que no está interesada en configurar métodos sino teorías fundantes de la praxis educativa.

Y es ella precisamente la que hace aquí las veces de ese "gurú" decripto por *Revel*, para asegurar la penetración y la difusión de la moda en todos los ambientes. Presentada como precursora y profeta de la nueva alfabetización, a su paso por Latinoamérica y por Europa se llenan los estadios deportivos de docentes y de estudiantes, "el público rebasa las instalaciones", y entonces —para convencerlos a todos de las bondades del culto psicogenetista— aparece en en el centro, "sencilla y afable, (con)

[6] Sobre la extensión de la propuesta psicogenetista a aspectos extralingüísticos, cfr. CASTORINA, JOSÉ y OTROS, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989, y CASTORINA, JOSÉ y OTROS, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988. Sobre la psicogénesis en las matemáticas, cfr. LERNER, DELIA, *Enfoque psicogenético en las escuelas: un análisis crítico de su implementación en el área de matemática*. En *Novedades Educativas*, n. 22, Morón, 1992, p. 2. Y sobre el uso en el terreno musical cfr. ABADI-KOTIN y ZIELONK, *¡Música maestro! Nuevas propuestas de didáctica musical para el jardín de infantes*, Buenos Aires, Humanitas, 1992, y SANTARCÁNGELO, ALBA, *Música y psicogénesis, un camino para el aprendizaje*. En *Novedades Educativas*, n. 24, Morón, 1992, p. 14 y n. 25, Morón, 1992, p. 23.

una larga trenza entrecana que la inviste de seriedad indígena".[7] El círculo se ha cerrado paso a paso. Desde el afán de novedades hasta las pseudodemostraciones científicas, desde el lenguaje críptico para los adeptos hasta la fabricación de necesidades impostergables, desde el falso saber hasta la pretendida resolución global de toda cuestión humana. Sólo restaba, como en las mejores narraciones mitológicas dignas del horizonte cultural pagano, exhibir una pitonisa con atributos pilosos de gravedad aborigen.[8]

La Falsa Dialéctica

La pretensión globalizadora de la psicogénesis, anteriormente aludida, se inscribe en el proyecto mayor de la reivindicación de *la educación moderna* frente a la llamada *educación tradicional*. Permanentemente se agita esta división, se la menciona y se la acentúa, insistiéndose una y otra vez en denostar lo pasado y en ofrecer a cambio los adelantos de la nueva pedagogía. No sería entonces únicamente la proposición de un método ni de una teoría, sino algo mucho más amplio: una concepción total de la vida educacional, superadora de la

[7] Cfr. Remeseira, Claudio, *Encuentro con Emilia Ferreiro en Buenos Aires*. En *Formar*, n. 2, Buenos Aires, Editorial Molina Sociedad Anónima, 1990, p. 4-6.

[8] Un ejemplo más podrá ilustrar este fenómenos de las modas culturales y el de sus implicancias. En *La Nación* de Buenos Aires, del 1 de noviembre de 1983, 3ª sección, p. 1, rodeado de una serie de avisos clasificados que ofrecían desde "bañeras enlozadas" hasta "vestidos de novia... esterillados y muebles para living", se publicaba un anuncio con el siguiente mensaje: "Manejar el auto. Una necesidad de nuestro tiempo. Imprescindible para Usted, mujer. ¡Anímese, Usted puede! Enseñanza personalizada aplicando técnicas psicopedagógicas de Piaget. Bel-Car", y a continuación el teléfono para comunicarse. Algo similar pudimos leer después en el volante publicitario de una escuelita barrial de *fútbol*, cuyo entrenador garantizaba los resultados por respetar las etapas evolutivas marcadas por el nuevo y cósmico padre del aula. Es evidente que, en ambos casos, si no se conociera el valor psicológico que ejercen sobre los espíritus vulgares las novedades pedagógicas, las modas culturales y los gurúes, jamás se hubiera apelado a la mención de Piaget.

concepción arcaica todavía predominante. El contraste se recalca tan empecinadamente que acaba fácilmente en el maniqueísmo. La vieja educación es presentada con rasgos sombríos y represores —ignorante del niño y de sus intereses, de espaldas a sus necesidades y a su psicología— mientras la novel alborada escolar cubre todo con su luz y su inteligencia. No hay don que no posea ni maravilla que no logre.

El desenlace de este planteo está perfectamente calculado: quien se oponga a la psicogénesis es un retrógrado partidario del obsoleto sistema tradicional. Caerán sobre él todas las culpas y anatemas, todas las sospechas y todas las acusaciones. Su anacronismo no merece perdón. Será inútil que intente balbucear explicaciones; el cargo de tradicionalista es, en nuestros días, el único ilevantable.

La trampa sin embargo es muy sencilla, aunque ofrece varios aspectos a considerar. Por lo pronto, la negra caracterización del tradicionalismo educativo no nos remite —como con toda intención sugiere el término— a los siglos medievales o clásicos, sino a las corrientes pedagógicas nacidas al calor de la modernidad y robustecidas con el positivismo, el naturalismo, la fenomenología, el psicologismo y el sinfín de corrientes conductistas y conexionistas. Políticamente hablando se corresponde con el predominio del liberalismo y aún del socialismo, y excepto algunos resabios del Orden Natural, conservados por la formación ética de los docentes, pese al sistema, nada en él se compadece con lo que legítimamente se llama Tradición. *La primera y necesaria aclaración, entonces, es que aquello que la psicogénesis condena como educación tradicional, es exactamente lo contrario, un subproducto decantado de los errores modernos.*

Pero además, y hasta donde nos consta, hace por lo menos cuatro décadas que se vienen enseñando e imponiendo sucesivas modalidades educativas en nombre de la superación de la escuela tradicional. No parece sensato por lo tanto, mirar hacia el pasado inmediato y pretender encontrarse con el trivium o la escolástica. *Ese pasado sobre el que tantas faltas se arroja, ya es moderno y bien moderno.* Si algún atisbo de tradición asoma, lo repetimos, es obra del sentido común de los maes-

tros y de un clima social que no había quebrado todavía la totalidad de sus límites morales. Pero los fundamentos filosóficos —en el sentido más amplio de la palabra— son tributarios explícitos de la cosmovisión moderna. Y es, paradójicamente, en esa filosofía en la que han abrevado los ideólogos de la psicogénesis —desde el nominalismo hasta el idealismo, desde el sensismo hasta el colectivismo, desde el más craso pragmatismo hasta el evolucionismo. *No debe verse, pues, en el enfrentamiento, una pugna entre Tradición y Modernidad, en la que valdría la pena quebrar lanzas por la primera. Es una disputa menor entre modernos, frente a la cual, lo único sensato es evitar la falsa dialéctica y sus respectivos enriedos.*

Se critica, por ejemplo, el enciclopedismo y el memorismo, el autoritarismo y la organización del aprendizaje en pasos y en secuencias; la fragmentación del saber en asignaturas rígidamente clasificadas y las clases expositivas; la poca participación de los estudiantes y la sobreestimación de lo racional, el descuido de la vida afectiva y la pasividad de la clase. Se critica, en fin, hasta la disposición física del alumnado —en filas simétricas y ubicaciones individuales— y todo cuando pudiera resultar inhibitorio del diálogo y de la intercomunicación.[9] Pero al margen de que los diagnósticos carecen de matices y de que los remedios propuestos resulten un disloque, lo cierto es que el panorama descripto y reprobado pertenece al modelo enciclopedista y racionalista crecido al amparo de la Ilustración. Pertenece a la psicología de raigambre *Wundtiana*, a la pedagogía de *Herbert*, a la didáctica de *Spencer*, a la política educacional jacobina. Esto es, al corazón mismo de la Modernidad, del que brotará con el tiempo —aunque sus autores lo callen— los planteos capitales de los que se nutre la psicogénesis. No nos importa entonces, defender este legado, ni está en la órbita de nuestras rehabilitaciones. Y es falso, por ende, que cualquier crítica a la psicogénesis implique un regreso a una añoranza dirigida hacia aquel pasado. Precisamente porque

[9] Una síntesis ilustrativa de esta crítica puede verse en PASEL, SUSANA, *Aula-Taller*, Buenos Aires, Aique, 1991, cap. I, p. 9-21.

de aquellos polvos vinieron estos lodos, es que rechazamos la falsa disyuntiva.

Cuando *Mirta Goldberg*, por ejemplo, ridiculiza a la escuela del guardapolvo blanco almidonado y cita, para avalar sus arbitrarias deducciones, *El Monitor de la educación común* del año 1902 y los *Apuntes de Pedagogía* de *Rodolfo Senet*,[10] ¿a qué clase de tradicionalismo está aludiendo, si aquellas fuentes citadas como trofeos ganados al oscurantismo no son sino la quintaesencia del normalismo masónico impuesto coactivamente en el país con el triunfo de la modernidad sobre la "barbarie"? La escuela que llama *de la parálisis* y, cuya sola reminiscencia, la sobrecoge de espanto, tenía en el fondo los mismos fundamentos positivistas, naturalistas y democráticos que alientan hoy las tesis psicogenetistas. *El cambio es sólo de graduaciones no de naturaleza*.

Cuando *Alicia Entel* zahiere la mentalidad educativa reflejada en los libros de texto y escudriña despiadadamente, entre otros, los manuales de *Instrucción Cívica* de *Francisco Guerrini* (1892) o los de *Narciso Binayán* (1925) o las colecciones escolares de editoriales como *Claridad* y *Kapeluz* hacia los años 1937 y 1938,[11] ¿a qué otra tradición sino a la de la escuela laica, gratuita y obligatoria, está denunciando? ¿A qué otro proyecto educativo remite sino al del liberalismo finisecular y al de la década infame? ¿Qué extraño abuso de la semántica permite llamar a semejantes engendros modernos educación tradicional, si lo único claro de todos ellos es el desdén explícito por las tradiciones genuinas heredadas del viejo tronco de la Cristiandad? Y cuando la misma *Emilia Ferreiro* delata la inconsistencia de una clase con enseñanza silábica y la ubica en una escuela rural de nuestros años 1990-91, ¿habrá que creer asimismo que tan dramático suceso se remonta a la negra y lejana tradición? ¿O la susodicha docente no tuvo que haber abrevado necesariamente, siquiera de soslayo, en los manantiales de la revo-

[10] GOLDBERG, MIRTA, *¿A la escuela de punta en blanco?* En *Clarín*, Buenos Aires, 23 de agosto de 1991, p. 15.

[11] ENTEL, ALICIA, *La sociedad y nuestra historia en los libros de lectura*, Buenos Aires, Flacso, 1984.

lución pedagógica?[12]

Refiriéndose a los antecedentes del nuevo enfoque, dos de sus autorizadas representantes, mencionan a *Dewey*, a *Decroly*, a *Kilpatrick*, a *Freinet* y a una serie de proyectos metodológicos que crecieron con la llamada escuela activa.[13] Ahora bien, tales autores y propuestas vienen informando las orientaciones curriculares de carreras docentes, por lo menos en los últimos cuarenta años y en algunos casos, como el de *Dewey*, todavía más, y quienes hemos pasado por las aulas normalistas en la innovadora década del sesenta, podemos ratificarlo sin ser desmentidos. *La denostada "tradición", pues, no es en gran parte otra cosa más que el conjunto de antecedentes que hoy reivindica la psicogénesis.*

Seamos claros, en consecuencia. Es una dialéctica falaz contraponer opuestos que lo son sólo en apariencia y descalificar cualquier rechazo a las vanas novedades identificándolo con la defensa de presuntos tradicionalismos. Los que impugnamos a la psicogénesis no estamos abocados a la glorificación de los bancos atornillados al piso, los delantales cual palomitas, el contar hasta tres cuando hay un punto y aparte o el sentarse con la espalda en noventa grados. Ni nos importa recuperar al *oso que se asoma* o a los *sesos que se asan*. No sólo porque no es ésta la cuestión de fondo, sino porque tales precedentes "tradicionales" son los subproductos de la modernidad que asfixian a la educación desde hace demasiado tiempo.

Pero la trampa dialéctica, decíamos, ofrece varios aspectos y el recientemente analizado es uno de ellos. Hay aún otro sobre el cual convendrá también advertir.

Comentábamos antes que fuera por el sentido común de los maestros o, principalmente, porque los cauces morales de

[12] Cfr. FERREIRO, EMILIA y COLABORADORES, *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991, p. 11 y ss.

[13] Cfr. LERNER DE ZUNINO, DELIA y PALACIOS DE PIZANI, ALICIA, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*, Buenos Aires, Aique, 1992, p. 101 y ss., cap. V, *¿Qué hay de nuevo y qué hay de viejo en el "nuevo enfoque?"*.

la sociedad no habían sido aún destruidos, aquella pseudotradición educativa conservaba vestigios del Orden Natural; resabios y remanentes de la conformación cristiana y patriótica que supo tener el comportamiento de nuestros fundadores de la estirpe. Y bien, es precisamente este conjunto de rectos valores que todavía despuntaban en medio de la confusión, lo primero que atacan los psicogenetistas, y si alguien intenta asumirlos como positivos, cae ridiculizado entre uniformes almidonados, maestras engoladas o mamás que miman silábicamente a sus hijos de papel.

La indistinción es el principio del caos y aquí se evita cuidadosamente distinguir, jerarquizar y justipreciar.

Por eso la precitada *Goldberg* —después de perorar sobre los guardapolvos como si fuera un objeto entitativo de análisis metafísico— concluye en que "el blanco es un color botón" (sic) porque "denuncia, delata" e impone miedo; prefiriendo *una escuela de contagios* a otra de medidas higiénicas, y asegurando que de ahora en más ella será una síntesis feliz de plaza y trabajo.[14] Adiós a los vetustos libros que reflejen "culto por el orden", desde el elemental de las filas en el patio hasta el de la distinción de los sexos.[15]

Varios valores afirmativos quedan así desprestigiados por arcaicos. Desde la vigilancia policial asociada al color blanco hasta las precauciones para no suscitar la promiscuidad, sin olvidar, por supuesto, la diferenciación entre varones y mujeres. *Es el orden, en definitiva, lo que perturba.* Y es el ideal antropológico de un *homo faber* con mezcla de *homo ludens* —el futuro *yuppie* de la opulenta sociedad fabril— el que asoma detrás de una escuela concebida en términos de plaza y trabajo, esto es, en los términos que más acabadamente niegan su naturaleza contemplativa.

No es este el único ejemplo, ni siquiera el más grave. La historia no podrán hacerla más "los militares triunfantes" —dice *Isabel Stratta*— por lo menos en los nuevos manuales escolares que quieran acabar con la tradición y propiciar el

[14] GOLDBERG, MIRTA, *¿A la escuela...*, art. cit.

[15] Cfr. asimismo GOLDBERG, MIRTA, *Un acto inteligente*. En *Clarín*, Buenos Aires, 12 de marzo de 1992, p. 8, secc. *Cultura y Nación*.

constructivismo. Cuidado con exhibir a una madre criando hijos o a un padre manejando un camión, porque estaríamos discriminando y estereotipando roles.[16] Nada de "visitar a la abuelita en el día de su santo", peinados y circunspectos, ni de evitar "las malas compañías" y preferir "el amor fraternal" y "la obediencia a los padres". Todo ello está ligado al ideal del "hombre espiritual" que quisieron imponer los gobiernos militares de los años treinta.[17]

Gobiernos al parecer terriblemente traviesos, pues por un lado lograban que un alumno —que habitualmente egresaba del ciclo primario con primero superior o segundo concluido— lo hiciese con perfecto dominio de la alfabetización (caligrafía incluida) sin el más leve asomo de psicogénesis, y por otro lado provocaron "la fuga de la lectoescritura hacia los grados superiores", que impide que hoy, aún con el ciclo primario completo, los niños tengan el dominio de la lectoescritura.

Curiosa tesis ésta de *Cecilia Braslasvsky*[18] que podría sintetizarse así: en los años treinta "era suficiente con cursar tercer grado para aprender a leer y a escribir con fluidez, en 1980 esa fluidez no se alcanzaba ni siquiera aprobando el séptimo grado".[19] Mas lo primero no debe interpretarse como un mérito de aquellas abnegadas generaciones docentes que no tenían la más remota idea del constructivismo. Es una limitación impuesta por la dictadura. Y lo segundo —la falta de fluidez aún con la escuela primaria finalizada— no es un llamado de atención para las nuevas generaciones imbuídas de

[16] Este tema de la modificación de los roles tradicionales de la madre y del padre y, por ende, el de las diferenciaciones ocupacionales inherentes a la sexualidad masculina y femenina, es un lugar común de la prédica psicogenetista aplicada a la lectoescritura. Cfr. TURIN, ADELA, *La chaqueta remendada*, Barcelona, Lumen, 1980, y el comentario de MARÍA ADELA DÍAZ RÖNNER, en su libro *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991, p. 52-54.

[17] STRATTA, ISABEL, *El recreo de las palabras*. En *Clarín*, Buenos Aires, 12 de marzo de 1992, p. 6-7, secc. *Cultura y Nación*.

[18] Cfr. *La letra como herramienta y como obstáculo. Opinan cinco pedagogos*, *Clarín*, Buenos Aires, 11 de abril de 1991, p. 4-5, secc. *Cultura y Nación*.

[19] Ibidem.

psicogénesis. Es una nueva culpa de "los gobiernos de facto" que promovieron la fuga de la alfabetización. Objetividad pura, como se ve, sin preconceptos ideológicos...

Lo cierto es que si la facticidad o la militarización de un gobierno debe medirse por esta singular proporción, se habrá de convenir en que hoy, cuando la mentada fuga se ha convertido en una evasión sin regreso, estamos viviendo bajo el más ilícito y castrense de los sistemas.

Y si no es así, alguien tendrá que explicar porqué con los malditos palotes los niños salían alfabetizados a los ocho años y hoy, con los adelantos psicogenetistas, llegan analfabetos a la Universidad y al Gobierno.

La casuística de este deliberado enriedo dialéctico podría multiplicarse hasta el cansancio. En airados alegatos contra "la violencia, el autoritarismo y el prejuicio" imperantes en las aulas "tradicionales", se befa la enseñanza de la doctrina cristiana sobre los ángeles custodios, el sentido de la obediencia a los padres y mayores, la creencia en el Cielo y la misión materna y hogareña de la mujer. En tanto, con "burdas simplificaciones" —que se reconocen como tales— se proponen curiosas relecturas de relatos antiguos, y aquellos "transgresores e irreverentes" surgidos en nuestros días, porque en definitiva "la verdadera literatura es siempre un salto al vacío".[20]

Con idéntico criterio, *Maite Alvarado*, penaliza las "miradas paternales" de los docentes, todo aquello que huela a deber u obligación e "inhiba el juego y la osadía", y hasta el clásico examen, pues al parecer, sus inequívocas "reminiscencias bélicas" resultarían una ofensa y una nueva trampa para los sufridos estudiantes.[21]

[20] Tomamos estos conceptos entrecomillados de la obra de CABAL, GRACIELA B., *Mujercitas, ¿eran las de antes? (El sexismo en los libros para chicos)*, Buenos Aires, Quirquincho, 1992, cfr. p. 5, 9-12, 30-33, 35, 46 y 75.

[21] Cfr. ALVARADO, MAITE y PAMPILLO, GLORIA, *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*, Buenos Aires, Quirquincho, 1988, p.5-7. Este declamado pacifismo, que se acaba cuando hay que dar batalla contra el Orden, es otro de los tópicos que se repiten en la prédica psicogenetista. Hasta en un libro de primeros auxilios para la educación inicial, sus autoras no se privan de

La consigna —otra vez y otra más— es la guerra al sentido, al ser en que se funda todo obrar y toda expresión y a cualquier normatividad externa al sujeto sostenida en el Orden Natural. No "al significado que tiraniza al significante", no al sentido sino "a los tantos sentidos como lectores", no a la imposición de "las normas que hacen al discurso escrito... La utopía es la única realidad posible".[22]

El enemigo —así señalado, seguramente por tantos años de exámenes con reminiscencias bélicas— es "la ideología de la escritura, acuñada a lo largo de los años de escolaridad".

Pero para que se advierta cuán alejado de cualquier ideologización están estos nuevos pedagogos y lingüistas, *Maite Alvarado* nos propone a continuación, como alternativa, esos "talleres de escritura" y "grupos de estudio" que proliferaron "durante la última dictadura militar" para "paliar el vaciamiento ideológico", la "represión y la censura". "Verdaderos *focos de resistencia*, nucleados por lo general alrededor de algún intelectual reconocido que había sido marginado del ámbito universitario o *había elegido esa clandestinidad como trinchera*".[23]

¡Otra vez las inacallables reminiscencias bélicas!

Esta glorificación de la *polisemia* y de la *utopía* contra el *sentido* y la *realidad*, parte del presupuesto barthesiano de que "el libro ejerce una acción fascistizante sobre el lector"[24] y que, por lo tanto, es preciso "liberarse" de las imposiciones del lenguaje

---

la consabida comparación entre lo que cuestan dos aviones de combate y lo que se necesita para aplacar las deficiencias por falta de yodo (cfr. CHIOVETTA, ALICIA y SAMPERI, CONSUELO, *Sana, sana...*, Buenos Aires, Aique, 1993, p. 24). Excepto que tales aviones se necesiten para la revolución gramsciana, y siempre y cuando a nadie se le ocurra comparar lo que invierten por año los poderosos editores psicogenetistas y lo que se necesita para enseñar a leer y a escribir normalmente en los mentados paises del subdesarrollo.

[22] Ibidem, p. 6, 21 y 28.

[23] Ibidem, p. 14. Debemos agradecerle a esta autora, integrante ella misma de uno de esos reductos, el *Grupo Grafein*, que nos haya dado la localización política de la opción constructivista. Caso contrario podría suponérsenos capciosos.

[24] DÍAZ RÖNNER, MARÍA A., *Cara y cruz...*, ob. cit., p. 6. La referencia a ROLAND BARTHES es expresa.

como punto inicial de una "liberación" mayor.

La desconstrucción idiomática inculcada por la psicogénesis es simultáneamente modelo y epifenómeno de sucesivas desconstrucciones del orden social y moral.

Por eso, la misma autora que alude al disparate de *Barthes* para alegar contra el orden idiomático, pone especial énfasis en rechazar "a la ética y a la moral" considerándolas "intrusiones" en la literatura infantil,[25] abogando en cambio por un relativismo ético absoluto, en virtud del cual, cada uno y según "los diferentes tiempos" pueda elaborar "su propio programa axiológico".[26] Ni las "lecturas arquetípicas", ni el verbo como "instrumento y ejercicio del espíritu", ni "modelos heroicos" o "procerísticos", ni nada que ligue a la infancia con el "país de los Arquetipos". Pues en todo ello no habría sino una oscura maniobra "del sector hegemónico de los adultos, que quieren así proyectarse históricamente".[27]

En concordancia con este criterio, en virtud del cual los mayores significan un peligro y una amenaza para la conquista de las libertades infanto-juveniles,[28] *Elsa Bornemann* desenmascarará en sus relatos "las pavadas de los adultos" para solaz de los chicos y *Héctor González* les enseñará que "la creación se parece a un vacío" en el que "prescindiendo de apoyos... lo esencial es el deseo de volar".[29] Mientras otro especialista, *Alejandro Rozitcher*, justificará la falta de "claridad y coheren-

[25] Ibidem, p. 17.

[26] Ibidem, p. 18.

[27] Ibidem, p. 20. Ya nos hemos referido en otra ocasión a la gravedad de todo planteo educativo que niegue explícitamente la centralidad pedagógica de los arquetipos, tal como hace aquí la autora precitada. Remitimos a nuestro trabajo *Los arquetipos y la historia*, Buenos Aires, Scholastica, 1991.

[28] MIRTA GOLDBERG y MARÍA INÉS BOGOMOLNY le preguntan a chiquillos de primer grado "qué cosas te ofenden en tu casa, en la escuela y a tus compañeros" (GOLDBERG, MIRTA, BOGOMOLNY, MARÍA I., *Nuevo Viento en Popa 1, Taller de la palabra*, Buenos Aires, Aique, 1992, p. 108).

[29] Sobre las intenciones de ELSA BORNEMANN con su *La edad del pavo*, cfr. la entrevista realizada por ELENA MASSAT en *Clarín*, Buenos Aires, 15 de julio de 1993, p. 12, secc. *Cultura y Nación*. El trabajo de GONZÁLEZ, HÉCTOR es: *Juego, aprendizaje y creación*, Buenos Aires, Quirquincho, 1988, p. 61-64.

cia", porque "el orden perfecto es, en el pensamiento y en cualquier otro campo, la muerte", y señalará como "enemigos del pensamiento" (¿por qué aparecerán siempre en estos pacifistas los remanentes del discurso castrense?), a *la conciencia* y a *la verdad*, ya que fieles a sus orígenes materialistas —remozados ahora con un toque new age en pro del inconsciente colectivo— el pensamiento es, ante todo praxis y acción.[30]

Absueltos de cualquier responsabilidad ética —pues ya se sabe que los únicos culpables son los grandes— distantes de modelos arquetípicos y de códigos morales; desvinculados de cualquier referencia normativa, disciplinaria y ordenadora; indiferenciados sexual y vocacionalmente; desentendidos de la claridad y de la coherencia, ha llegado para los niños —psicogénesis mediante— la hora de volar en el vacío, sin arraigos ni valores perennes, sin ángeles custodios ni miradas paternales, sin sombras de atadura con el sentido y con la realidad, sin compromisos con la verdad ni con la conciencia. *Es el primado del caos, de la utopía, del sinsentido y de la anomia. Es la insensatez más perniciosa y la insustancialidad más frívola elevada a la categoría de programa educacional. Es la inconsistencia intelectual y la corrupción moral revestida infatuadamente con los oropeles de la pedagogía.*

Los llamados libros de texto, creados especialmente para sostener el aprendizaje constructivista o psicogenético de la lengua, no nos merecen un juicio más benévolo, como que no son sino el instrumento para la difusión de todos estos disvalores. Al margen de sus errores en el criterio de enseñanza-aprendizaje, sobre los cuales ya volveremos, sus contenidos acusan un fuerte tono inmanentista y apuntan explícitamente al mantenimiento y a la acentuación de la falsa dialéctica.

En uno de ellos, y de los más difundidos, es un mono el protagonista casi hegemónico de los relatos que ocupan tres volúmenes, pues el simio, según se declara, "es el animal más tierno... amoroso... e ingenioso... porque abraza".[31]

[30] Cfr. ROZITCHER, ALEJANDRO, *Filosofía para chicos*, Buenos Aires, Quirquincho, 1992, pptte. p. 6, 51-58 y 85 y ss.

[31] Cfr. KAUFMAN, ANA M., *Luciana, Juan y Copete 1*, Buenos Aires, Santillana, 1989, p. 20-21.

Y si *Piaget* enseñó en *El nacimiento de la inteligencia* que la inteligencia animal no es diferente de la humana y que "el niño antes de los dos años no puede superar —sino quizá lo contrario— al chimpancé",[32] qué escrúpulos teóricos puede haber en suscitar la mímesis de alguien que hasta los dos años es un ser superior para el niño y después su par o su equivalente.

Copete —tal el mono literario al que estamos aludiendo, fruto de los desvelos psicogenetistas de *Ana María Kaufman*— es "el héroe de la jornada" en un encuentro deportivo, lee una enciclopedia y se emociona, "entiende algunas cosas igual que las personas", como por ejemplo, que la Navidad es ahora "el cumpleaños de todos juntos",[33] se enamora y tiene sus propias producciones artísticas, papel y lápiz en mano. No es de extrañar entonces que la dueña de casa en donde habita se plantee "porqué no habrá una escuela para monos".[34]

El País de los Arquetipos infantiles no podrá ser habitado por los paradigmas morales del universo adulto, pero no encuentra reparos en conceder el ingreso a los simios o a diversos representantes de la jungla.

En otro, que compone también una trilogía y en el que se ensayan todo tipo de ejercitaciones didácticas desconstructivistas, se termina remitiendo a los niños a las revistas de ediciones *La Urraca*, sin detenerse incluso ante aquellas otras explícitamente pornográficas como *Chaupinela, Satiricón* y *Sex-Humor*.[35] No puede sorprender entonces que, como lecturas de apoyo a esta nueva modalidad educativa, y a la vez de extensión ideológica de sus principios, la *Editorial Colihue*, por

[32] PIAGET, JEAN, *El nacimiento de la inteligencia*. En su *Autobiografía*, Buenos Aires, Tierra Firme, 1979, p. 58-59.

[33] KAUFMAN, ANA M., *Luciana...*, ob. cit., p. 54, 68, 105, 108.

[34] KAUFMAN, ANA M., *Luciana, Juan y Copete 2*, Buenos Aires, Santillana, 1991, p. 42, 74, 113-116, y KAUFMAN, ANA M., *Luciana, Juan y Copete 3*, Buenos Aires, Santillana, 1992, p. 4.

[35] Cfr. ALVARADO, MAITE, *El pequeño lecturón*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991, *El Lecturón II*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990 y *El lecturón. Gimnasia para despabilar lectores*, Buenos Aires, Quirquincho, 1989. Las referencias a las susodichas publicaciones pertenecen al volumen citado en segundo lugar, p. 41.

ejemplo, ofrezca una primorosa historia de la revolución sandinista, escrita para niños por el mismísimo *Tomás Borge* e ilustrada por *Pedro L. Cazes Camarero*, ex director del periódico *Estrella Roja* que sacaba el *ERP* en sus tiempos de impunidad terrorista,[36] ni que *Los libros del Quirquincho* pongan a disposición de padres, docentes y principalmente niños, una colección sobre educación sexual en la que se inculca y se justifica el más craso permisivismo, con un lenguaje no exento de groserías, vulgaridades e insinuaciones procaces.[37]

La misma editorial, y como para completar la instrucción, ofrece otra *Serie* denominada *Entender y Saber*, dirigida por *Graciela Montes*, que transmite a los pequeños alumnos, cuanto latiguillo político utilizó la panfletería de izquierda en los años ochenta,[38] y para los más grandes reserva su colección de *Libros para Nada*, dirigida por *Gustavo Bombini*, que incluye desde una impúdica antología de graffitis hasta otra no menos sicalíptica de "poesía marginal".[39] Los casos podrían extenderse y en

[36] Se trata de la *Historia de Maizgalpa* auspiciada por la *Asociación de Niños Sandinistas Luis Alfonso Velázquez Flores*, Buenos Aires, Colihue (Colección *El Tambor de Tacuarí*) 1989, 23 p. Aunque la misma editorial ha sacado el ya comentado libro de MARÍA ADELA DÍAZ RÖNNER, en el que se niega la presencia de los héroes por ser elementos perturbadores de la infancia, no tiene escrúpulos en borrar con el codo lo que escribió con la mano, pues los héroes en cuestión son aquí sandinistas. Al igual que con la prédica pacifista, reaparece esta constante contradicción maniquea.

[37] Cfr. *Libros del Quirquincho, Serie Vida y Salud*, dirigida por MARÍA INÉS BOGOMOLNY, Buenos Aires, 1986.

[38] Véase el análisis de estos ensayos, realizados por OSCAR A. DE MASI en *Gladius*, n. 17, Buenos Aires, 1990, p. 185-188. La editorial Quirquincho no niega su filiación marxista, antes bien, parece dispuesta a blasonar de ella. En el libro de DERMEVAL, SAVIANI, *Educación, temas de actualidad* (Buenos Aires, Quirquincho, 1991), Colección *Hoy y Mañana* dirigida por SUSANA E. VIOR, se afirma taxativamente con SARTRE que "el marxismo es la filosofía viva e insuperable de nuestros tiempos" (cfr. p. 6).

[39] Cfr. a modo de ejemplo los títulos *Las paredes limpias no dicen nada*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990, p. 63, y *Traficando Palabras*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990, p. 75. En el primero de ellos, sobre todo, se manifiesta la intención blasfema con la reproducción festiva de incontables expresiones sacrílegas contra la Fe Católica.

todos ellos encontraríamos similares mensajes, como que una misma matriz ideológica los engendra y difunde. No hay siquiera intentos de subliminalidad, que pudieran dar lugar a suspicacias. Todo está a la vista para el que quiere ver. Como la promoción de *El diario en la escuela,* a modo de recurso didáctico por antonomasia dentro de la modalidad psicogenetista, por su alto contenido informativo, funcional y práctico de la lengua escrita, pero confiado a una indisimulada militante de las organizaciones marxistas más extremas llamada *Roxana Morduchowicz.* En el aula —repite incansablemente *Emilia Ferreiro*— cualquier manipulación de textos es válida. Y citando a *Paulo Freire,* como para disipar dudas sobre las fuentes, agrega escuetamente: "no hay práctica pedagógia neutra; toda práctica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en acción".[40]

Urge por lo tanto poner las cosas en su lugar. *La psicogénesis aplicada a la lectoescritura —o a cualquier otra área del saber escolar— ni es una metodología, aunque la suponga, ni una teoría, aunque la contenga. Es y pretende ser una cosmovisión sistemática del acto educativo, dialécticamente presentada —bien que en forma falaz, como ya quedó dicho— como la única opción frente a cosmovisiones sedicentemente tradicionales.*

[40] No pretendemos hacer aquí un seguimiento exhaustivo de estas nocivas publicaciones y de sus autores. Dejamos la inquietud, señalamos el hecho y protestamos contra él. Pero lo cierto es que, salvando casos excepcionales, el mercado de la literatura infantil, está plagado de segundas intenciones. Cfr. a modo de último ejemplo, la colección *El barco de Vapor* de las ediciones Quipu, con títulos de RUTH ROCHA, SALLY CEDAR, CHRISTINE NOSTLINGER o MARÍA GRIPE, abiertamente propugnadores de la autonomía del niño respecto de cualquier ordenamiento tradicional, sea político, ético o religioso. Los antecedentes marxistas y filoterroristas de la citada ROXANA MORDUCHOWICZ pueden verse en *El diario en la escuela, Cabildo,* n. 112, segunda época, Buenos Aires, 1987, p. 12-13. El texto capital de su propuesta está editado como *El Diario, un texto social,* Buenos Aires, Aique, 1992, p. 64. La cita apuntada de EMILIA FERREIRO está tomada, entre tantísimos lugares, de *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis.* En GOODMAN, YETTA, *Los niños construyen su lectoescritura,* Buenos Aires, Aique, 1991, p. 35.

Luego, cuando impugnamos a la psicogénesis, lo hacemos por considerar errónea y nociva aquella cosmovisión y hasta su pretensión superadora de antiguos extravíos. No estamos en la defensa de la "composición, tema: la vaca", ni del libro de lectura *El Nene*, ni del almidón en los guardapolvos o en las inteligencias. *No estamos por el regreso a ninguno de los epifenómenos de la pseudotradición normalista, ni nos importa cruzar espadas por la política educacional de ciertos períodos gubernamentales contemporáneos, cuyos responsables —con o sin uniforme— jamás vislumbraron la verdad total, y consintieron en que estos dislates y sus promotores se instalaran cómodamente en el panorama cultural. Una vez más reiteramos: aquellos polvos trajeron estos lodos, y cualquier higienización profunda que se intente, debe empezar por quebrar la falsa dialéctica.*

Cuestiones de Fondo: Conocimiento, Inteligencia y Aprendizaje

Uno de los principios fundamentales para entender la propuesta psicogenética —para evaluarla en su raíz misma y dirimir posiciones— es el punto de partida gnoseológico y, consiguientemente, la noción que de allí se siga tanto del inteligir humano como del aprender y enseñar. Citábamos antes un texto clave de *Emilia Ferreiro*, en el que se dice con toda claridad que *no hay práctica pedagógica neutra, y que toda práctica se deriva de una teoría del conocimiento*. Será importante, entonces, analizar someramente el fundamento gnoseológico general para medir los frutos que de allí se siguen.

De acuerdo con la visión *constructivista* e *interaccionista* fundada en la psicología genética de *Piaget*, "nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con él, en función de la cual vamos otorgando significación a los objetos, comprendiendo sus características y relaciones, y estructurando nuestros instrumentos intelectuales. Son los dos polos del proceso adaptativo (asimilación y acomodación) los

que nos permitirán incorporar los datos de la realidad a nuestros esquemas asimiladores que, a su vez, irán modificándose en virtud de las perturbaciones que puedan aparecer.

Estas perturbaciones pueden surgir por incompatibilidad (o contradicción) de esquemas que el mismo sujeto ha construido o bien porque algún acto de la realidad se resista a ser incorporado o interpretado con los esquemas disponibles... El aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos en una situación donde hay una intervención intencional externa... En lo que concierne al aprendizaje de la lectoescritura... la vinculación entre letras y fonemas... no puede imponerse desde afuera (como en los métodos tradicionales de alfabetización): debe ser descubierta (= construida) por el niño... en virtud de determinados problemas (conflictos) que la propia escritura plantea y que deben ser resueltos por el actor del aprendizaje".[41] "La teoría de la equilibración de las estructuras cognoscitivas suministra los lineamientos del proceso activo por el cual los desequilibrios son progresivamente compensados. También postula claramente que tal proceso no equivale a un retorno al estado anterior de equilibrio, sino que procede por un aumento del equilibrio. Esto es, que las compensaciones activas a las perturbaciones dan lugar a una auténtica construcción o a una reestructuración caracterizada por nuevas composiciones entre los esquemas".[42]

Digamos lo mismo sencilla y esquemáticamente para que puedan seguirlo los no iniciados: la inteligencia es un mecanismo con un doble juego, asimilación y acomodación. En

[41] KAUFMAN, ANA MARÍA, CASTEDO, MIRTA, TERUGGI, LILIA y MOLINARI, CLAUDIA, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Buenos Aires, Aique, 1991, p. 13-14. Son muchísimos los textos en que se desarrolla la teoría constructivista. En este estudio, sólo buscamos enunciarla en sus principios capitales, primero, para entenderla en su aplicación a la lectoescritura, después. Para un panorama completo y breve cfr. ENTEL, ALICIA, *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.

[42] Cfr. CASTORINA, JOSÉ A., *Psicogénesis e ilusiones pedagógicas*. En CASTORINA, JOSÉ A. y OTROS, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1984, p. 63 y ss.

contacto con la realidad se perturba, conflictúa y desequilibra, pero no tiene otro modo de relacionarse con ella, incorporarla y hacerla propia y, por lo tanto, de construirla. Semejante tarea no puede hacerla el sujeto solo y aislado, sino en cooperación e interactuación constante. Algún agente externo (antiguamente llamado maestro) debe suscitarle y presentarle sucesivas perturbaciones, pero sin la menor ingerencia en el mecanismo resolutivo (léase: sin correcciones), que encontrará en sus propios engranajes los modos de equilibración. No hay que temer que los conflictos dañen al circuito porque el proceso constructivista no retrocede. Puede no estar temporariamente en condiciones de responder, pero para eso se han inventado los estadios evolutivos. Ya llegará el momento.

Tales proposiciones se traducen habitualmente en inquietantes circunstancias escolares que será preciso interpretar. Un alumno que se copia de su compañero, por ejemplo, en realidad está abocado al proceso piagetiano operación-cooperación; otro que se trenza a viva voz con varios al mismo tiempo, ha descubierto el valor de consignas tales como "pónganse de acuerdo" o "discutan entre ustedes", impartidas desde el corazón mismo de la psicología genética. Aquel que acaba de destruir su cuaderno y el de su vecino se halla en plena maduración endógena, y aquel otro que se retira del aula sin previo aviso ha captado al fin que el docente no es el único portador de informaciones. Más de tres días de polémicas sobre si *zapallito* se escribe *aaio* o *domingo domicper*, serán la señal triunfante de que las hipótesis silábicas o presilábicas avanzan lenta pero ineluctablemente hacia el punto omega de la alfabetización. Y un murmullo gutural y onomatopéyico revelarán que en clase todos son capaces de leer, incluso el maestro.

Pero volvamos al discurso académico. "Los investigadores no dicen a los niños que ellos están equivocados o son incoherentes, sino que dejan sus contradicciones sin resolver, entendiendo que en futuras interacciones con los mismos objetos o con objetos similares y a lo largo de sus experiencias cotidianas con la lengua escrita, los niños ajustarán su concep-

tualización. Las contradicciones que tienen los chicos son una fuente importante de información sobre el desarrollo de su conceptualización".[43] "Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura" —escribe *Emilia Ferreiro*— "los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento: tratan de asimilar información suministrada por el medio ambiente", y con las cuales construyen sus teorías e hipótesis, no siempre interpretadas por los adultos. "Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento".[44] A diferencia de lo que ocurría en la maldita educación "tradicional", los niños son aquí sujetos activos, y los docentes "atentos obervadores de sus interacciones" que los "impulsan al desequilibrio y a la construcción permanente".[45]

Surge así, como consecuencia de esta posición gnoseológica constructivista, una nueva imagen del maestro, en una escuela cuyo propósito central es ofrecer a todos los niños "las oportunidades que necesitan para apropiarse del conocimiento". En principio deberá olvidarse de que su misión es enseñar o comunicar saberes, expresiones ambas virtualmente desterradas y que suenan poco menos que a amenazas. Su rol es el de un activo problematizador, el de un profesional de las perturbaciones; un verdadero experto en conflictuar y desequilibrar a los niños, planteándoles "problemas que les permitan descubrir nuevos aspectos del objeto de conocimiento". Su mayor responsabilidad como "informante" es poner al alumnado en circunstancias grupales de tal naturaleza que den pie para la construcción de sucesivas hipótesis. Este es su papel "más respetable y decisivo": renunciar a su protagonismo y admitir que "el verdadero protagonista es el grupo". Caso contra-

[43] GOODMAN, YETTA, *Los niños construyen su lectoescritura*, Buenos Aires, Aique, 1991, p. 15.

[44] FERREIRO, EMILIA, *Desarrollo...*, ob. cit., p. 23-25.

[45] Cfr. GOODMAN, YETTA, *Los niños...*, ob. cit., p. 134.

rio, si el docente intentase "un seguimiento exhaustivo que le permita saber a cada instante qué progreso acaba de realizar cada uno de los niños" que le han sido confiados, estaría retrotrayéndose "a un sistema de enseñanza individualizada", ajeno a lo afanes colectivistas en los que se resuelve la mágica fórmula operatividad-cooperatividad. El equipo es todo, y aunque se concede —¡vaya ductilidad!— que en algún momento el niño "necesita un espacio que le permita desarrollar sus propias ideas sin que éstas sean discutidas por los demás... pensamos que las actividades que deben ponerse en primer plano son aquellas que hacen posible la elaboración cooperativa del conocimiento". Extraña contradicción para quienes han predicado con insistencia que uno de los males de la educación "tradicional" es desentenderse "de saber cómo cada niño conceptualiza lo que está aprendiendo" porque se supone que las reglas conductistas del aprendizaje establecidas por los adultos son válidas para todos. Aquí sin embargo ocurre algo análogo. *El alma singular desaparece —desaparece, como ya diremos, la misma noción de alma— y sólo quedan las inmodificables reglas gnoseológicas constructivistas que, hasta donde sabemos, no las han formulado los niños sino otros tantos adultos desde sus respectivos gabinetes.* Pero que no admiten ninguna discusión ni cuestionamiento, pues "sus basamentos teóricos han sido ya suficientemente validados... y no requieren ser sometidos a verificación para constituirse en sólidos fundamentos de trabajo didáctico".[46]

Unos documentos oficiales emitidos hacia 1990 por las autoridades educativas de nuestra provincia de *Mendoza*, ilustran aún con más nitidez el nuevo carácter que se espera de los docentes y de sus desempeños en la cosmovisión psicogenetista. "Liberémonos (los maestros), dejemos que los chicos se comprometan con las actividades que realizan y centren su atención en el logro de los objetivos y no en nosotros como si fuésemos la fuente del conocimiento". Que cada niño "averigüe, explore, pruebe, se exprese, reflexione, se equivoque, intercambie lo descubierto, se autoevalúe" (¿y qué después

[46] Cfr. LERNER DE ZUNINO, DELIA y PALACIOS DE PIZANI, ALICIA, *El aprendizaje...*, ob. cit., p. 19 y ss. y 39.

pase por contaduría?). "Dejaremos nosotros de dar clase para ser realmente orientadores guías de los procesos individuales y grupales". "Es en la acción donde el niño se construye". Dejémoslo que actúe libremente "eligiendo la actividad a realizar y concluya con su autoevaluación... El niño es el responsable directo de su aprendizaje", no perdamos más tiempo "realizando correcciones... que el niño no mira". Pidámosle, eso sí, que organice un "banco de rasgos" con "cartones en forma de caras, pedazos de lana de todos los posibles colores de cabello", para saber al menos que cada constructor de objetos gnoseológicos posee un rostro.[47]

Si se aprende necesariamente como una forma de adaptación al medio, pues "todo organismo vivo lo hace" para sobrevivir; si el contacto con ese mismo medio desestabiliza y desadapta "y el organismo se ve compelido a actuar para contrarrestar" los conflictos; si ante el conflicto el sujeto reacciona, buscando a veces "un informante que lo ayude a superar";[48] si el objetivo es hacer de los niños "ciudadanos del mundo" y "los mejores guías" de los maestros[49] considerando que "lo más grande que pueden aprender es saberse utilizar a sí mismos"[50] y comprender "la relatividad de las cosas humanas, aún de las leyes matemáticas";[51] si en definitiva hasta la acción meramente informativa del maestro "no es en sí misma ni buena ni mala" y no puede ser "significativa" ni "beneficiosa" para el niño,[52] ya puede sacarse en limpio cuál es la filosofía que alienta esta concepción del conocimiento y del aprendizaje.

[47] Cfr. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO, *Proyecto III, Prevención y supresión del fracaso escolar, Nivel Primario, Documento n. 2, Problemática educativa de las escuelas urbano-marginales, Módulo II, Replanteando nuestra tarea*, Mendoza, mayo de 1990, p. 7, 9, 11, 17 y Anexos.

[48] GOBIERNO DE MENDOZA, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, *Documento n. 1, Propuesta articulada de la enseñanza de la lengua*, Mendoza, 1990, p. 12 y ss.

[49] Ibidem, p. 22.

[50] Ibidem ref. 47, p. 12.

[51] GOBIERNO DE MENDOZA, MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, *Documento n. 2, Propuesta curricular de perfeccionamiento docente en jardín de infantes y en primer grado*, Mendoza, 1990, p.12.

[52] LERNER DE ZUNINO, DELIA Y PALACIOS DE PIZANI, ALICIA, *El aprendizaje...* ob.cit., p.46.

Todo resulta pulcramente subvertido. El *hombre*, visto apenas como una función adaptativa múltiple y constante, sin normas morales que regulen virtuosamente esa adaptación, sino impulsado simplemente por cuestiones de supervivencia; un animal ubicuo, permeable y dócil al medio.

El *equilibrio* y la *concordia* que —en la misma línea ideológica que privilegia el caos por sobre el orden— pasan a ser disvalores, superados en preferencia por el conflicto y la perturbación. El *alumno*, convertido ahora en guía y tutor de sus maestros, es agente realfabetizador de los adultos, dirá *Emilia Ferreiro*, con una cosmovisión relativista y apátrida. Y el docente, —no sin escrúpulos por tamaño descomedimiento— pasará a comportarse como un informante aséptico, éticamente neutro y sin compromiso alguno con el Bien.

La gnoseología *constructivista-interaccionista* obliga, como se advierte, a un cambio de actitudes que sobrepasan el acto específico del aprendizaje inicial de la lectoescritura.

En este cambio la realidad y la verdad son entidades molestas. Deberán sustituirse por "la reformulación de antiguas utopías" y por un relativismo lúdico mediante el cual se reconozca "la provisoriedad de nuestras verdades", y se juegue con la información "como si fuera cierta y no cierta a la vez",[53] si no se quiere caer en "autoritarismos y totemismos" que, como se sabe, son modelos hegemónicos y proscriptivos, sostenedores de únicas verdades.[54]

El sistema escolar, comenzando por el período inicial, deberá ser "un pasaporte a la utopía", sin represiones ni castigos, poblado de "guarderías y jardines de infantes que permitan a la madre trabajar y no la inhiban en su propio desarrollo", ni en la lucha por la reivindicación o satisfacción de sus "demandas personales".[55] Envuelto todo en un clima de libertad irrestricta hacia el niño y de absoluta prescindencia de cualquier ingerencia adulta que interfiera la apropiación personal del objeto. Has-

[53] GONZÁLEZ CUBERES, MARÍA TERESA, *Entre los pañales y las letras. Acercamiento a la educación inicial*, Buenos Aires, Aique, 1993, p. 13, 54 y 17.

[54] Ibidem, p. 14.

[55] Ibidem, p. 16, 100 y 22.

a tal punto que toda una especialista en psicología genética y en psicoanálisis lacaniano nos conmina a no enseñarle al niño que la materia fecal tiene un olor desagradable para no discriminar por él olores, colores, humedades y sabores.[56]

A no "usar la palabra mentira para calificar algo de lo que el chico dice", porque sería fortalecer la moral heterónoma,[57] y a no censurar a quienes profieren gruesas palabrotas, pues no vale la pena "retar a un chico por usar un término que, al fin y al cabo, está totalmente difundido en todos los niveles".[58] A lo sumo, y sólo "si la maestra se siente realmente molesta", podrá "someter el tema a la consideración del grupo" y suscitar "iniciativas para sustituir los insultos más agresivos... por un repertorio de nuevos insultos, para lo cual el grupo tendría que poner en juego su creatividad".[59]

Sabemos que quienes conserven aún el sentido común no podrán dar crédito a estas necedades. Pero así son las cosas y allí están los textos.

La gnoseología psicogenetista, como toda teoría del conocimiento, presupone una concepción del hombre y de la inteligencia; y si se pretende aplicable al ámbito educativo, incluye por tanto y necesariamente una concepción de los actos fundamentales de la educación.

No son sólo los errores epistemológicos y antropológicos —sobre los que volveremos enseguida— los que se ponen aquí de manifiesto.

Es el mismo sentido común el que resulta invadido y sustituido por la ideología, conforme a la más radical orientación gramsciana. Es todo vestigio de orden, de autoridad, de disciplina, de realismo y de lógica. Es toda referencia a la moral natural la que se busca suprimir; toda huella de verdad y de mentira —esto es, del principio de identidad de lo creado—, toda noción de límite, de certidum-

[56] Cfr. STAPICH, ELENA, *Con ton y con son. La lengua materna en la educación inicial*, Buenos Aires, Aique, 1993, p. 31.
[57] Ibidem, p. 76.
[58] Ibidem, p. 74.
[59] Ibidem, p. 74-75.

bre, de obligaciones y de valores perennes. Un niño ácrata y anómico es el objetivo. Criado en guarderías para que las madres reivindiquen sus demandas feministas, y tan democráticamente adiestrado que podrá decidir su afección por las heces o las novedosas obscenidades con que se entretendrá en el colegio.

Todo el equipo de expertos, peritos, licenciados y doctores, el bagaje de presuntos descubrimientos científicos durante años de exploraciones, el despliegue de vocabularios técnicos y sofisticados, la enorme infraestructura bibliográfica y editorial, no logran disimular la profunda vaciedad metafísica de estas propuestas y la estulticia intrínseca que anima a sus programadores. ¿Qué otra causa si no debe verse tras el intento de que el maestro se libere de dictar clase, como si fuera una ofensa y un atropello dar testimonio de la verdad, del bien y de la belleza? ¿Qué otra explicación si no la del entenebrecimiento del espíritu puede caber cuando se comprueba que se le pide a los alumnos, por pura demagogia paidolátrica, que adopten conductas con las cuales, si las tuvieran, ya no serían discentes sino docentes? ¿Qué rectitud de intenciones cabe suponer en quienes proponen abolir los significados, el lenguaje limpio, las correcciones, el mando y los modelos, exactamente en el momento en que el alma niña más los reclama y necesita? ¿Qué honestidad de fines se puede deducir, cuando se suprime de cuajo toda referencia a la virtud y a la trascendencia y se declara que el mayor aprendizaje es "saberse utilizar a sí mismo"? ¿No es ésta acaso la premisa de la antropología materialista, funcionalista, mecanicista y atea, que diluye a la creatura y sólo deja un entramado de dudas, relativismos, adaptaciones, conflictos y desequilibrios? ¿Y qué cordura y benevolencia asoman bajo la insistencia en provocar pertubaciones al discernimiento infantil con el cuento de que son otras tantas ocasiones constructivistas, desligarse de responsabilidades en su aprendizaje y encaminarlo hacia un escepticismo orgánico, una guaranguería "creativa" y un internacionalismo sin patria y sin Dios? ¿Quién que conozca el modus operandi de la dialéctica marxista y esté familiarizado con los textos de la contracultura, puede obviar las continuas referencias al utopismo

y a la abolición de los tabúes con que se enmascara la rebelión contra el Orden Natural? ¿Quién puede ignorar a qué política pertenece la iniciativa de anticipar cuanto antes el egreso del chico del ámbito hogareño, y "realizar" a la mujer fundamentalmente fuera de la maternidad?

Repitámoslo. Aquí hay una pésima gnoseología de la que ya hablaremos. Porque no son científicamente ciertos ni serios los postulados del constructivismo. Pero hay además una guerra contra el sentido común que abarca todas sus manifestaciones, y un indisimulado atropello ideológico bajo el disfraz del ensayo pedagógico.

El constructivismo necesita desterrar la contemplación, y en su ignorancia de la naturaleza y del papel de la misma, procura "un niño activo que juega operativamente sobre propuestas concretas", pues "sin actividad no hay inteligencia auténtica". Un niño en estado continuo de duda y de conflicto, moralmente autónomo y sin cargos de conciencia por posibles pecados —como la mentira y el egoísmo— pues "no hay que confundir la acción errónea o inadecuada con el propio niño que ha obrado mal". Un niño que no acepte "un concepto por simple transmisión del adulto", pero que se acostumbre a saber que la verdad depende de la cantidad, "lo que implica la responsabilidad de asumir la voluntad de la mayoría", en "votaciones y negociaciones" libres en el aula, durante las cuales el maestro actúa "como un miembro más del grupo".[60] En definitiva "la imagen actual del maestro" no es otra más que ésa: alguien que "está dispuesto a negociar proyectos de trabajo" con sus alumnos al mejor estilo comité.[61] Docentes comprometidos íntimamente con la filosofía psicogenetista nos lo dicen sin ambages: "entonces yo pasé a ser la monitora que ponía cinta scotch a las tarjetas. Las clases las organizaron ellos (los chicos)... A algunos puede parecerle que la clase así es un caos, pero *es un caos genial*... los temas

[60] Cfr. VIEYTES DE IGLESIAS, MARTA, LÓPEZ BLASIG DE JAIMES, SUSANA GRACIELA, *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*, Buenos Aires, Actilibro, 1992, p. 10, 12, 167, 264 y 131 respectivamente.

[61] Cfr. *Lo que importa es el alumno*, reportaje a MIRTA GOLDBERG, *Clarín*, Buenos Aires, 31 de marzo de 1991.

a tratar los eligen los chicos. Se vota y gana la mayoría... cuando están elegidos los temas, yo los escribo en el pizarrón y les reparto papelitos en blanco para que voten... Cuesta cambiar el lugar de omnipotencia que siempre tuvo el maestro, de saberlo todo. A veces dan ganas de decir «esto es así» y tener la última palabra. Cuesta cambiar la postura de ser el maestro por la de *ser uno más*. Pero acá la última palabra la tienen ellos...".[62]

He aquí un lavado de cerebro eficazmente cumplido y una supresión casi completa del sentido común. El constructivismo necesita este tipo de docentes: que se conformen con ser monitores que pegan cinta scotch y reparten papelitos, que se desliguen de la responsabilidad organizativa y académica, que llamen genialidad al caos y confundan servicio y sabiduría con omnipotencia autoritaria. Y que acallen cualquier vestigio de Orden Natural —que los impulsa a afirmar el principio de identidad: "esto es así"— en aras de la democratización irrestricta de la escuela. No hay jerarquías ni distancias, ni valores morales que ellos puedan inculcar. Las normas y los castigos se resolverán "por la mayoría del grupo" y de ese modo, la libertad y la autosuficiencia del juicio ético quedarán a buen resguardo.[63] Queriendo ser "uno más", el maestro se convertirá en *uno menos*.

Maestros sin "certezas absolutas", solicita otra especialista; lo suficientemente ganados por la dialectización como para oponer "la decisión viva de tipo democrático" a la "autoridad mecánica impuesta". Capaces de "la utopía ponderada" y de sacarse de encima los mitos del apostolado, la maternidad o la sabiduría; mediadores "en el encuentro entre el individuo y la masa de informaciones", miembros del mismo "club humano" que sus alumnos y no "domadores de potros o amaes-

[62] *Aula viva: se aprende trabajando*. Entrevista de ADRIANA LLANO a tres maestras psicogenetistas de primer grado, *Lita Allegrucci, Analí Varela y Marita Lico*, de la *Escuela Nº 19* de La Plata, en *Páginas para el Docente*, Boletín Informativo de Aique Grupo Editor, Buenos Aires, n. 19, octubre de 1989, 4 p. (sin numerar).

[63] VIEYTES DE IGLESIAS, MARTA, LÓPEZ BLASIG DE JAIMES, SUSANA GRACIELA, *Experiencias...*, ob. cit., p. 167.

tradores de focas" como en la educación tradicional.[64]

Y el constructivismo necesita asimismo alimentar permanentemente la confrontación ficticia entre lo tradicional y lo moderno, sin escatimar para ello las más torpes simplificaciones, ni los estereotipos maniqueos.

"En el aula tradicional" —dice *Susana Pasel*— "el docente no aprende", los alumnos "habrán aprendido tan sólo a repetir"; no hay conocimiento porque no hay interacción, ni interjuegos de asimilaciones y adaptaciones, ni menos verdadero aprendizaje, pues "el sujeto no duda, no vacila" y las situaciones no incluyen "un primer momento de desorganización, de confusión". Los roles son fijos y el niño es "pasivo, desinteresado, sometido, desvalorizado" mientras el docente resulta invariablemente "autoritario... depositario de la verdad" y dueño de una sórdida personalidad por la que "considera el orden y la disciplina un fin en sí mismo; impone sus decisiones... gusta inspirar temor y muchas de las normas que establecen pueden llegar a ser arbitrarias".

Ni qué decir tiene si se le da por el paternalismo, perverso disfraz sin duda con el que "encubre su dogmatismo y suficiencia". Los chicos lo padecen sumisamente, obligados a repetir una sucesión graduada y ordenada de pasos (todavía no llegó para ellos la sucesión graduada y ordenada de hipótesis psicogenetistas) y déspota ilustrado con su "psicología tradicional... donde persiste la disociación entre lo intelectual, lo afectivo y lo volitivo", tiene aún el refinado sadismo de "fijar espacialmente" su jerarquía, sentándose adelante y ubicando a cada alumno en su banco "viendo el pizarrón entre las nucas de sus compañeros".[65] Horrible holocausto, ciertamente, del que no han podido restablecerse aún millares de víctimas, todas las cuales, desde sus pupitres atornillados, siguen reclamando justicia por este curioso flagelo.

Pero como ya se sabe que en los films para niños convie-

[64] Crf. HUBERMAN, SUSANA, *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*, Buenos Aires, Aique, 1992, p. 12, 17, 21, 23, 29 y 22 respectivamente.

[65] PASEL, SUSANA, *Aula-Taller...*, ob. cit., p. 66-69 y 9-13.

ne que el villano reciba su merecido a manos de algún módico justiciero, llega un día a la escuela el informante psicogenetista y todo se transfigura. Antes que nada "realiza una suerte de revolución copernicana, desplazando al maestro como centro del sistema y sustituyéndolo por el alumno como eje del mismo", hasta que en un segundo momento, después del merecido sosegate, se le permitirá integrarse a "la relación misma" que es el aspecto esencial. Todos participarán creativamente, "sin los riesgos de la dispersión y la anarquía", conservando "la espontaneidad" y siendo "los artesanos del conocimiento". Tolerantes, solidarios, dinámicos y alegres, los miembros del grupo aprenderán a "copensar y cooperar", pues ya se sabe que para pensar es necesario ser varios y que a mayor ubicuidad y laxitud de pareceres mayor evolución intelectual. Inadvertido en algún rincón de su salita, el informante procurará *confundir, desequilibrar, perturbar, desadaptar, desorganizar, caotizar* y crear todo tipo de situaciones obstaculizantes, pues para eso está. Los alumnos, entre tanto y alternativamente, "lideran de manera informal asumiendo roles de enseñanza y conducción".

Ahora sí que cada uno de ellos es reconocido y valorado, "puede expresar lo que piensa puede opinar y proponer".[66] Es el aula-taller, milagro y panacea de la psicología genética, en la que "todos dudan" y "todo vale... se baila, se dramatiza, se canta, se arman afiches, se dibuja, se improvisa una publicidad, un teleteatro o una murga"; y "el coordinador da estímulos, disparadores, destraba, desestructura, opina". Un acróstico podría sintetizar tamaña experiencia: Tejimos Alocadamente Letras Liberando Energía Riquísima".[67]

No pretenda el lector captar súbitamente tanta hondura, máxime si ha sido educado sin murgas aúlicas, ni disparadores de estímulos. La moda del constructivismo —se recordará— es un saber iniciático al que no es fácil acceder.

Pero habiéndonos extendido deliberadamente sobre el

[66] Ibidem, p. 13, 19, 67, 68.

[67] GOLDBERG, MIRTA, *¿Qué es un taller?* En *Páginas para el Docente*, n. 18, Buenos Aires, Aique, 1989, p. 2 (sin numerar).

contenido, las características y las consecuencias de la teoría constructivista-interaccionista en que se funda la psicogénesis, será conveniente decir dos palabras sobre sus errores capitales, que pertenecen al ámbito gnoseológico, aunque comprometen la misma realidad antropológica y metafísica.

Hay aquí, ante todo, otro ardid dialéctico que es preciso desenmascarar. *La psicología acusada de "tradicional" por la psicogénesis, no es tal, sino moderna y explícitamente levantada contra la tradición en la materia que arranca, de algún modo, en el Peri Psiqué de Aristóteles.* El conductismo y el asociacionismo no son posiciones tradicionales sino errores cultivados al compás de la Modernidad. Insistir en denominaciones impropias es alimentar la confusión. Critíquese cuanto quiera a aquellas posturas, pero no se las descalifique en nombre de un pensamiento tradicional que jamás quisieron representar ni imaginaron constituir. Oponerse a la psicología genética no nos lleva a reinvidicar a *Watson* ni a sujetarnos a las conclusiones de *Pavlov*. Así como decíamos antes que el rechazo al sistema psicogenético no implica la exaltación del normalismo finisecular. *Ex falso sequitur quod libet*, enseña la lógica. De lo falso puede seguirse cualquier cosa; de allí la importancia de salvar inicialmente este punto.

Y hay además otra cuestión conexa a esta primera que del mismo modo reclama una aclaración. *La psicología verdaderamente tradicional, así como el conjunto de los actos educativos que podrían merecer legítimamente esa calificación, jamás concibió al alumno en términos pasivos ni a su inteligencia como a un receptáculo inerte, ni a su papel en el encuentro pedagógico como secundario o accidental.*

Desde *Platón* que enseñaba que el niño no es una vasija a llenar sino una antorcha a iluminar, hasta *Santo Tomás* que lo define precisamente por su actividad en las páginas de *De Magistro*, no se hallará ningún pensador representativo de la cultura tradicional que haya ignorado estos principios. Sólo en el universo paródico de un pseudotradicionalismo escolar cabe ese maniqueísmo forzado que exhiben los psicogenetistas, con maestros tiranos y alumnos esclavizados. La vera historia de la educación demuestra cosas distintas. *No es cierto entonces que*

haya que esperar a la psicología genética para descubrir y respetar el principio de la acción en el niño. Ni puede ser cierto —como se amenaza— que oponerse a la psicogénesis signifique un regreso a aquella visión aterradora del docente insensible y del aprendiz sometido. No sólo porque esta visión contiene un alto porcentaje de fabulación propagandística con fines denigratorios (algo así como la versión psicopedagógica de la leyenda negra) sino porque aún admitiendo su existencia no es ella el modelo que nos dejara la auténtica tradición.

El error —para ir ya mismo al fondo del problema— es concebir a la inteligencia humana en términos piagetianos, como el producto de la organización biológica y el resultado de una evolución contínua, sin referencia a una naturaleza inamovible.[68] Tomado el modelo del ámbito de las ciencias naturales, y concretamente de las especies animales, la inteligencia no resulta otra cosa más que una habilidad para adaptarse exitosamente al medio, tal como lo hacen los entes zoológicos para sobrevivir. Por eso *Piaget*, repetirá una y otra vez en sus obras, que "educar es adaptar al individuo al medio social ambiente". Y tomado asimismo el modelo de la inteligencia, del mundo de la mecánica y de la construcción física, ella será definida como montaje y engranaje, aparato e instrumento, como "un músculo que a fuerza de utilizarlo se llega a perfeccionar"; y la educación, por consiguiente, resultará también una puesta en funcionamiento de este especial mecanismo, una praxis y una manipulación

[68] En el año 1981 nos ocupamos por primera vez de la crítica a *Piaget*, en el capítulo VII de la primera parte de nuestro libro *Pedagogía y Educación* (Buenos Aires, Cruz y Fierro Editores, 1981, 269 p.). Dicho capítulo ligeramente remozado, conoció dos ediciones en forma de separata, en la colección *Estudios y Discusiones de Ediciones Fades (Fundación Argentina de Estudios Sociales*, ICIS, *Instituto de Ciencias Sociales*, Buenos Aires, 1981), y una tercera fotoduplicada, motivada por el requerimiento de un puñado de interesados, bajo la iniciativa de *Javier Carlés* a quien expresamos desde aquí nuestra gratitud. Creemos que estos antecedentes nos eximen de formular ahora —en estas breves páginas preliminares— una fundamentación in extenso de nuestro disentimiento, o de cargar innecesariamente el texto con las citas de las fuentes y la bibliografía. Remitimos simplemente a aquel trabajo.

constante que desarrolla la musculatura intelectual. *No se puede transpolar al psiquismo humano las categorías propias de la zoología y de la mecánica.* Por lo menos, no se puede, sin que la creatura libre y espiritual resulte reducida, desdibujada y negada. Pero tal es el propósito expreso de esta psicología materialista. No se diga entonces —como en tantos casos de obstinación o de ignorancia— que se la adopta pero se conserva "la cosmovisión cristiana". *La cosmovisión cristiana, y aún el simple enfoque realista de la persona humana, no puede ver en la inteligencia sólo un mecanismo o un músculo o un proceso de interminables adaptaciones.*

No se trata de negar en el hombre una capacidad o necesidad adaptativa, ni menos un progreso en su desenvolvimiento intelectual. Pero la primera no define a la inteligencia sino que la compone como una de sus facultades; y el segundo —esto es, el progreso— supone una naturaleza fija e inamovible sobre la cual se operan las diferencias de grado o de ejercicio. *La adaptación además, para que sea moralmente lícita, debe estar sujeta a la virtud de la prudencia y, específicamente, a una derivación de ella llamada solertia, de la que nos habla Santo Tomás,*[69] *por la que el sujeto, frente a lo nuevo, no se limita a actuar por actuar, sino respetando el orden del bien y de la justicia.* Nada de esto se menciona en la concepción piagetiana o en la constructivista, a secas. Esa inteligencia no pertenece a un alma personal ni a una creatura ordenada a la virtud, ni a un ser hecho a imagen y semejanza de Dios, ni habita una interioridad ni reclama una trascendencia. Es una funcionalidad evolutiva, una periodización articulada de respuestas provocada por factores externos.

Tampoco hay por qué negar, desde que el hombre es un ser social y dúctil, el valor de la sociabilidad y del intercambio de pareceres que forjan o moldean el propio pensamiento. Pero sólo un craso determinismo sociológico —y en esto *Piaget* es tributario de *Vigotsky*— puede condicionar el funcionamiento de la inteligencia a la grupalidad o a la colectivización; así como sólo un relativismo y eclecticismo extremo puede juzgar

[69] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, 2, 2, 49, 4.

que "el individuo superior es capaz de cambiar indefinidamente de puntos de vista". *No es la reversibilidad ininterrumpida de las ideas ni la interactuación de múltiples opiniones lo que mide la altura de la inteligencia. Tampoco la adhesión alternada a novedades o las fluctuaciones de un estadio al otro de la tabla de maduración.* Es la capacidad de descubrir la verdad, y de sostenerla aún frente al consenso adverso que pudiera sobrevenir, frente a los vaivenes vacuos de las novedades y a los tabuladores de estadios y de operaciones mentales.

El constructivismo piagetiano declara sin rodeos su dependencia de la biología —tanto metodológica como epistemológicamente— para explicar la inteligencia humana como un caso más de la sucesión de estímulos-respuestas en el desarrollo de la supervivencia de los seres biodegradables. Mientras hay vida, hay necesidad de equilibrar el aparato mental con sucesivas adaptaciones, acomodaciones y asimilaciones, del mismo modo que lo hace el aparato digestivo.

La inteligencia, entonces, deja de ser una facultad con un fin para ser un producto de la organización biológica, el resultado de una continua evolución de la interacción sujeto-objeto, una construcción de estructuras en la praxis permanente con y sobre el medio.

No puede extrañar por lo tanto, que esta psicogénesis, esto es, esta explicación del origen, del desarrollo y del funcionamiento de la inteligencia, se declare expresamente el punto de convergencia con el programa marxista leninista, tal como lo sostiene *Rolando García* epilogando *Las formas elementales de la dialéctica* de *Jean Piaget* (Barcelona, Gedisa, 1982). Es que el punto de partida y de llegada de semejante planteo es tan inequívocamente materialista cuanto dialéctico, tan propugnador de la primacía de la praxis como desconocedor de una naturaleza creatural en la persona humana.

Con razón ha notado *Caturelli* —a quien venimos glosando en estas consideraciones—,[70] que pretender que la in-

[70] Cfr. CATURELLI, ALBERTO, *Juicio crítico a Jean Piaget*, Paraná, Mikael, 1981, y CATURELLI, ALBERTO, *Nuevo y breve examen crítico del pensamiento de Piaget*. En *Cursos de Cultura Católica*, vol. II, *Educación y Familia*, Buenos Aires, UCA, 1985, p. 40-55.

teligencia es estructura y a la vez equilibración y acción ininterrumpida de estructuras y que ellas se construyen al mismo tiempo que el sujeto actúa sobre la realidad, es negar toda entidad ontológica fija e inamovible en ese sujeto, toda existencia de una potencia inicial, toda presencia de una persona que existe e intelige más allá de los fenómenos, los cambios y los objetos. Por encima de esa sucesión de estructuraciones, ha dicho *Piaget*, no hay nada. Y si lo hay es inverificable y, por lo tanto, es como si no existiera. Nueva y grave conclusión del materialismo constructivista que reduce virtualmente el alcance de la inteligencia al campo de lo sensorial, cayendo en un empirismo o sensismo de hecho. Porque para *Piaget* no sólo la inteligencia es acción tranformadora en sus manifestaciones primarias sino también "en sus manifestaciones superiores", lo que obliga invariablemente a una manipulación física sobre el medio, a una dependencia irrestricta de esa manipulación, cosa que se advierte con claridad en los pedidos de *Emilia Ferreiro* ligados a la iniciación a la lectoescritura. Como no puedo verificar en un laboratorio la existencia del alma, ni más modestamente la de la inteligencia en tanto potencia cognoscente universal, debo concluir en que ellas no son más que ilusiones de la filosofía —el término le pertenece a *Piaget*— y que lo único que me queda es el devenir incesante de estructuraciones. Cualquier afirmación contraria es rechazada como una manifestación de posturas reaccionarias y metafísicas.

Si la inteligencia humana no es lo que dicen *Piaget* y con él los constructivistas, tampoco lo son sus etapas o estadios, impuestas dogmáticamente en el ámbito educativo, y que todo niño que se precie de actualizado no deberá dejar de cumplir, pudiendo a lo sumo alterar la secuencia pero nunca saltearla. Entiéndase bien —y sin rasguidos de vestiduras— que no estamos negando aquí que puedan marcarse etapas en el crecimiento del chico. Tampoco negamos la validez de tantas observaciones estudiadas por *Piaget* en el desenvolvimiento de la conducta infantil. Al contrario, lo admitimos abiertamente. *Negamos, sí, en primer lugar, que la inteligencia infantil sea esencialmente distinta a la del adulto. Lo es en su grado o ejercicio pero*

no en su naturaleza, sin la cual no hay inteligencia ni nada. Negamos también que ciertas hipótesis se hayan convertido en tesis sin el debido respeto por las diferencias que hay entre una suposición fundada en probabilidades (hipótesis) y una doctrina presentada con sus pruebas (tesis). Negamos asimismo la caracterización interna de esos estadios y el determinismo que los rige. Y negamos, al fin, la filosofía evolucionista, inmanentista y materialista que les sirve de marco y de soporte.

No es cierto por lo pronto que antes de los dos años el niño sea menos que un chimpancé (y recordamos una vez más que esta temeridad le pertenece literalmente a *Piaget*), ni que lo real se construya, puesto que se descubre en tanto existe independientemente del sujeto, de su pensamiento o de su acción. No es cierto que el niño piense porque habla, pues el hombre habla porque piensa a los cuatro o a los cuarenta años, ni que el lenguaje sea un puro sistema de símbolos para designar individualidades. No es cierto que los universales y los juicios morales cualitativos no aparezcan hasta el "estadio operatorio", pues el sujeto es capaz de referir lo múltiple a lo uno y de expresar intenciones éticas desde mucho antes que los siete años; ni es cierto —incluso por razones orgánicas ligadas al desarrollo del lóbulo frontal— que el llamado "período del pensamiento intuitivo" esté dominado por la pre-logicidad. Ejemplos aislados, nada más, y sin otra pretensión más que la de poder reiterar con firmeza, a modo de conclusión, *que la inteligencia humana no es de ningún modo lo que sostiene el constructivismo.* Y por lo tanto, no puede aplicarse una noción tan errónea al ámbito educativo sin caer en sus propias oscuridades, negaciones y falsificaciones.[71] Es más, tales falsificaciones,

[71] Es mucho lo que puede leerse para tener una correcta visión de lo que es la inteligencia humana, libre de los errores materialistas de todos los tiempos. Remitimos por su claridad y concisión a DERISI, OCTAVIO N., *La doctrina de la inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás de Aquino*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1980. Cfr. asimismo CATURELLI, ALBERTO, *El misterio del niño y las etapas de la inteligencia y la educación.* En su *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1991, p. 93-117.

oscuridades y negaciones de los resultados obtenidos, revestidas como ventajas del nuevo aprendizaje, no son sino otra consecuencia de aceptar como moneda de buena ley la falaz concepción aludida.

Otro tanto ocurre con la cuestión del *conocimiento*. Pero la dilucidación de la confusión psicogenetista que describiéramos en páginas anteriores, nos exige en este caso una síntesis previa de la recta gnoseología. Tan importante como distinguir *lo que es* de *lo que no es* la inteligencia, es deslindar *en qué consiste y en qué no* el conocimiento humano, pues de cómo se lo conciba se siguen consecuencias que trascienden el orden gnoseológico para abarcar el metafísico y el moral. Así como no puede ser lo mismo reducir la inteligencia a un mecanismo de adaptación que reconocerle su sitial nobilísimo como facultad contemplativa, *no puede ser lo mismo conceptuar al conocimiento como un constructivismo endógeno provocado por la perturbación incesante de elementos exógenos, que como la coronación de la actividad del intelecto en su más alta capacidad contemplativa. De gnoseologías distintas se siguen forzosamente pedagogías distintas.* Y ambas —gnoseologías o pedagogías— no serían distintas sin una contradicción previa en la visión del hombre. Un hombre función se adapta al medio, y así conoce y desarrolla su inteligencia. No pide más. Una *creatura* hecha a imagen y semejanza de Dios, tendrá como última aspiración de su vida intelectiva conocer al Creador e inclinarse ante Él.

Vayamos a la síntesis necesaria. El hombre es capaz de un *conocimiento sensible* y de un *conocimiento inteligible*. Es el mismo hombre el que siente e intelige; el que conoce *una realidad cuya existencia es independiente de su acto de conocimiento. Las cosas son, o mejor: tienen que ser, por eso pueden ser cosas conocidas*. Lo contrario —creer con el constructivismo que no puedo afirmar nada sobre las cosas, ni siquiera su existencia, hasta que no actúo (= pienso) sobre ellas— es el error del *idealismo*, que hace preceder el conocer al ser; agravado aquí por el *pragmatismo* que identifica el conocer con la praxis. Con lo cual la célebre fórmula cartesiana sería ahora: *actúo, luego existo yo y existe la realidad*. Doble y grave error, y por demás

antiguo, ya refutado a los sofistas por *Sócrates* y al nominalismo por la *Escolástica*. Lo primero a tener en claro, pues, es que es impostergable afirmar la existencia de la realidad independientemente del conocimiento que la descubre. Y que hay una realidad a la que dirijo mi conocimiento. *No soy yo el que creo o construyo la realidad. Soy yo que existo, y con mi inteligencia puedo advertir las cosas que existen.*

Pero si hablamos de un conocimiento sensible y de otro inteligible en un mismo y único sujeto, es porque en la realidad hay aspectos sensibles e inteligibles, que capto en *actos* distintos y con *facultades* distintas. *No puedo reducir todo conocimiento al conocimiento sensible, ni explicar el conocimiento inteligible como si fuera un conocimiento sensible más. No puedo mezclar o nivelar los actos y las facultades, ni puedo aplicar a un ámbito las categorías del otro.* Esto es exactamente lo que no respeta el constructivismo, que toma como modelo de todo conocer la praxis manipuladora propia de cierto grado del conocimiento sensible; de cierto grado decimos porque *ni siquiera la totalidad del conocimiento sensible es pura praxis manipuladora.* Doble error de nuevo. Doble reduccionismo.

El *conocimiento sensible* —simplificando muy didácticamente esta exposición— tiene *un objeto material y formal*; un *acto* que es la *sensación* y que conoce algo objetivo no una simple modificación subjetiva o un estado de conciencia, y una *facultad* que se vale de los *cinco sentidos externos* y de los llamados sentidos internos, merced a los cuales las sensaciones externas son integradas en una unidad, conservadas y representadas. Esos cuatro e importantes sentidos internos son: *el sentido común* (no el del uso corriente de la palabra), *la imaginación, la cogitativa y la memoria*, sobre los cuales mucho ha discurrido *Santo Tomás* y, en general, todo el Tomismo.

Y bien; la psicogénesis, después de haber tomado como modelo de todo conocimiento al conocimiento sensible, desvirtúa el *objeto*, el *acto* y las *facultades* de éste, como ocurre, por ejemplo, con la sensación o con la importante facultad de la *cogitativa*, a la que —en el mejor de los casos— convierte en simple estimativa animal. Y esto ocurre porque negando en la

persona toda unidad sustancial de cuerpo y espíritu, toda posibilidad de ascensión metafísica, *no se advierte que aún en aquello que el hombre tiene en común con los animales, lo tiene de diferente modo, en tanto hombre.* En el caso de la *cogitativa* —para seguir deliberadamente con este ejemplo clave— bien dice *Santo Tomás* (*De Anima*, 2 lect. 13, n. 394) que por ella el sujeto "conoce a este hombre en cuanto es este hombre, y a este tronco en cuanto es este tronco". Mediante la *estimativa* en cambio, "la oveja conoce a este cordero en cuanto puede ser alimento suyo". Nótese la diferencia, y como la formidable precisión de *Santo Tomás* parece formulada exactamente a la medida del error de *Piaget*. Pues es éste el que ejemplifica constantemente con ejemplos biológicos y alimenticios para que concluyamos en que el conocimiento es simple acomodación y similación.

El Aquinate, en cambio, distingue y aclara, y deja a salvo —repetimos— que *aún en lo que el hombre tiene de vida sensorial, su conocer es superior y diferente por su participación en la vida racional (la cogitativa es racional por participación). El conocimiento sensible del hombre, entonces, no es pura sensibilidad externa sino interior, y ésta —que se ejecuta mediante diversas facultades— no es acomodación y asimilación, ni siquiera a través de aquella facultad que más se aproxima a la experiencia.* El del constructivismo, como se ve, es un planteo gnoseológico totalmente equivocado, sostenido en una sucesión de reduccionismos.[72]

[72] CORNELIO FABRO en su importante obra *Percepción y Pensamiento* (Pamplona, Universidad de Navarra, 1978) ha querido encontrar una identificación entre la llamada inteligencia sensorio-motriz de *Piaget* y la facultad de la cogitativa de la que habla el tomismo. Otros, en la línea de FABRO, han sostenido lo mismo, como el PADRE MANUEL UBEDA PURKISS O.P. en su *Introducción al Tratado del Hombre de Santo Tomás* (cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, Madrid, BAC, 1959, T. III, 2º), al que remitimos, dicho sea de paso, para mejor conocer la psicología realista. No nos parece atinado terciar con opiniones propias en un tema que excede a nuestra competencia, pero en principio coincidimos con CATURELLI en negar esa asociación, tal como fundadamente lo hace en su *Juicio crítico a Jean Piaget* (obra ya citada). Creemos además que, a lo sumo y como ya fue dicho, *Piaget* sólo podría haber visto la estimativa pero no la cogitativa, cuya nobleza y entidad se le escapó por completo. Remitimos asimismo al breve y esclarecedor

Ampliemos un poco esta perspectiva realista del conocimiento humano.

No se discute que el conocimiento sea una *actividad* y que presuponga *un sujeto que reacciona frente a un objeto; pero el objeto existe en sí independientemente del acto de conocimiento, y el acto de conocimiento no lo modifica en nada.* Es el sujeto el que se enriquece. La unión sujeto-objeto no se da al modo biológico o fisicoquímico en la que ambos elementos pierden su naturaleza y se funden en un todo diverso. Esto es propio de una antropología crasamente materialista a la que le sigue una gnoseología del mismo calibre. *El sujeto no se hace otro al vincularse con el objeto.* El hombre, al conocer, conserva su naturaleza y ejerce un señorío sobre las cosas conocidas.

No se discute tampoco que ese encuentro entre el sujeto y el objeto sea *activo y primariamente sensible*, pero *el principio de esa sensibilidad es la única y sola alma humana que es, a un tiempo, forma del cuerpo y sustancia espiritual, y cuando esa sensibilidad conoce, no conoce desvinculada de su principio.* Luego, *el fundamento no es la acción sino el ser;* y aunque esa relación *inteligencia cognoscente-cosa conocida* pueda implicar de suyo un problema, *no es el problema lo que suscita el conocimiento sino la adaequatio intellectus et rei, la adecuación de la inteligencia a la realidad. Conocer supone un acuerdo del pensamiento consigo mismo y con la realidad, no una perturbación indefinida. Y conlleva además una conformidad, una correspondencia entre la inteligencia y el ser, cuyo término no es otro que la verdad.* La duda metódica, la oscilación ininterrumpida entre el acierto y el error, las incertidumbres nunca resueltas, los ensayos y los tanteos sin normas que le pongan claridad, no pueden constituir nunca un conocimiento ni un medio para la posesión de verdades. *No son los conflictos ni los desequilibrios ni las perturbaciones las bases del conocimiento, sino la adecuación,*

---

trabajo de ARCHIDEO, LILA, GUTIÉRREZ BERISSO, MARÍA DEL CARMEN y PUCCIO, MARÍA INÉS, *La cogitativa en su función cognoscitiva, según Santo Tomás. Respuesta metafísica al reduccionismo positivista contemporáneo en su intento de definir la naturaleza humana.* En *Actas del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana*, Sociedad Católica Argentina de Filosofía, Córdoba, 1981, vol. III, p. 1259-1264.

el acuerdo y la correspondencia entre el sujeto y el objeto. Un conocimiento sostenido en el conflicto ininterrumpido —sea de la lectoescritura o de cualquier otra área del saber— es un absurdo y lógicamente imposible, pues sería un continuo devenir sin reposo, ni siquiera el del momento del conflicto, ya que no tengo ninguna seguridad de que sea tal. Un conocimiento que no tuviese ninguna verdad, dice *Verneaux*, no sería conocimiento.

No se discute, al fin, que el sujeto que conoce posee *conciencia* y la empeña en el acto de conocer. Por ella el hombre reconoce sus propios estados y puede volver sobre sí mismo para saberse tal. Es, pues, una función psicológica insoslayable, sin aludir aquí a su valor como facultad moral. *Pero la conciencia no es la reflexión gnoseológica propiamente dicha en la que se capta lo que es el objeto, sino la vívida certeza del hecho mismo de que el objeto sea.* No puede, entonces, sin más, identificarse al pensamiento y al conocimiento con la conciencia misma, sin caer en el error idealista que declara inexistente la realidad si no existe en mi conciencia y a partir de la misma, siendo, pues, desde esta perspectiva, completamente imposible saber lo que son las cosas si no aparecen en mi conciencia.

Se sustancializa lo accidental y se fenomenologiza el sujeto. Y tal como quiere *Gramsci*, se está a un paso de convertir a la propia conciencia autónoma y autosuficiente en la fuente de la que se extraen los principios para la acción. No es la conciencia recta que reconoce la presencia de lo real y por vía de analogía llega a la presencia del *Ser que Es*. Es la conciencia creadora y constructora de lo real —enferma de soberbia— en la que ya no tiene cabida ningún principio trascendente a sí misma. Su consecuencia inevitable es un inmanentismo arrasador y absoluto. Y su paradójico fruto la disolución de la anhelada realidad objetiva en un racimo inacabable de fenómenos subjetivos.

El agravante del inmanentismo constructivista es que en él —sostenido como vemos por interminables reduccionismos— *la conciencia es reducida a cinestesia o conciencia orgánica* que, como su nombre lo indica, es la que resulta de la fusión de las impresiones derivadas de los procesos de la vida orgánica. El

acto de conocer sería así una prolongación de los actos nutritivos, respiratorios o de circulación sanguínea. Es coherente, por lo tanto, que para prestar apoyo a la difusión de una propuesta lectoescritora basada en semejantes principios, aparezcan "libros de cartón, chapa, calados, perforados con medallones, con frasquitos, con máscaras" o con pizarras magnéticas. Libros que "desplazan al contenido" para convertirse en "objetos tridimensionales" capaces de conformar una " biblioteca sensual" apta para el nuevo "mundo del tacto" del lector.[73] *La famosa "conciencia lingüística" que el chico adquiriría con la psicogénesis manipulando palabras funcionalmente sumergido en un maremagnum de textos, no es conocimiento. Tampoco es plena conciencia. Apenas cinestesia.*

Por eso, se comprende asimismo, que en la gnoseología constructivista —sostenida, reiteramos, en un encadenamiento de reduccionismos— el conocimiento sensible —desfigurado y vaciado— se hipertrofia en desmedro del conocimiento intelectual, y que de éste, en el mejor de los casos, sólo se atienda a la *ratio* (o función discursiva o de raciocinio), desechán-

[73] Declaraciones de MABEL BRIGNONE y LILIANA FORBES, especialistas en estas novedades bibliográficas. Cfr. URIEN BERRI, JORGE, *El libro, un objeto sensual*. En *La Nación*, Buenos Aires, 9 de mayo de 1993, p. 24. El tema del conocimiento humano, y el de la crítica al idealismo y a las falsas posturas gnoseológicas, es uno de los más vastos y complejos. Sólo hemos pretendido aquí dejarlo brevemente enunciado. El lector no especializado e inquieto por ampliar el panorama, puede consultar los siguientes manuales: GILSON, ETIENNE, *El realismo metódico*, Madrid, Rialp, 1974; VERNAUX, ROGER, *Epistemología o crítica del conocimiento*, Barcelona, Herder, 1979; VERNEAUX, ROGER, *Filosofía del hombre*, Barcelona, Herder, 1975; HESSEN, JOHAN, *Teoría del conocimiento*, Buenos Aires, Losada, 1967; BRENNAN, ROBERT, *Psicología tomista*, Barcelona, Editorial Científico-Médica, 1960, y GARRIGOU-LAGRANGE, R., *El sentido común*, Madrid, Palabra, 1980. Respecto del inmanentismo como principio destructor del conocimiento y de la persona, ALBERTO CATURELLI se ha ocupado en infinidad de lugares en su prolífica y notable obra. Remitimos por simple practicidad al capítulo 1 de su último libro, *La Patria y el orden temporal* (Buenos Aires, Gladius, 1993). Sobre la negación de la vida contemplativa en toda la pedagogía moderna, hemos escrito nuestro primer trabajo *Pedagogía y Educación*, ya citado.

dose la función del *intellectus* (intelectiva o intuitiva), la primacía del mismo y su finalidad más propia que es ver, comprehender, contemplar. Toda la antropología moderna, y por ende la pedagogía y la teoría del conocimiento que de ella parte, está edificada en el rechazo de la vida contemplativa, en la prioridad de la praxis y en el acotamiento de la inteligencia a pura *ratio*, para acotarla más aún después a pura *estimativa* animal.

Muy rotunda debe ser la conclusión: la inteligencia y el conocimiento son dos nobles realidades falsificadas por el piagetismo y el constructivismo. Cualquier aplicación que de ellas se haga al ámbito educativo, como se viene haciendo con la psicogénesis de la lectoescritura, sólo puede acarrear confusión, disociación y caos. Y dígase lo que se quiera, el caos no tiene nada de genial sino mucho de lamentable y penoso.

Confusiones y Contradicciones del Sistema

Más allá de estos fundamentos gnoseológicos, cuyos errores hemos tratado de esbozar, la psicogénesis de la lectoescritura dice preocuparse por el fracaso escolar, al parecer inevitable, de los llamados sectores marginales. El tal fracaso —además de explicarse por cierta ley implícita de determinismo sociológico de carácter clasista— sería consecuencia de querer imponer desde el principio la cultura de los adultos alfabetizados y de insistir, ya en el ámbito metodológico, con recursos perimidos de cuño asociacionista. A ambos males pondría fin la psicogénesis con su promoción de interactuaciones múltiples —alumnos, docentes, padres— en el marco de la propia cultura marginal, y desechando, entre otras cosas, "los textos escolarizados en donde predomina el lenguaje artificial".

El constructivismo forjaría el milagro de la asimilación de saberes y desaparecería el fantasma de las correcciones, porque los errores son ahora nada más que conflictos que originan la construcción de nuevos conocimientos. Y porque, por otra parte, "el control de los errores a través de la corrección sólo existe en el deseo de los adultos, pues los errores están,

se corrijan o no, dentro o fuera de la escuela".

Al fin de cuentas "escribir «PTO» para PATO es una manera diferente, no estrictamente alfabética, de escribir la palabra, pero no por ello menos coherente"; "el docente no es el único portador de escrituras correctas", y en vez de sancionar las faltas deberá entenderlas, sin los antiguos temores de que se fijen hasta hacerse hábitos.[74]

Fieles a las premisas ya analizadas, los partidarios de esta cosmovisión se desentienden tanto de la *realidad* cuanto de la *verdad*, y de la lógica que enseña que la segunda es consecuencia de la adecuación del entendimiento a la primera. El maestro que detecta y corrige errores es como "un perro hambriento en busca de comida". Libres de él y del "ogro" de la ortografía, los niños se expresan sin inhibiciones, "con gran fuerza y originalidad, que van perdiendo a medida que avanzan las correcciones".[75] Por lo tanto los errores no deben ser evitados, antes bien promovidos como otros tantos factores de desequilibrio por los cuales se conoce. Los alumnos escribirán como quieran y como puedan, con la tranquilidad de que el informante los comprenderá a todos, sin creer que sus normas adultas son las únicas correctas y coherentes. Y además, cuando las correcciones lleguen, no serán impuestas por el docente sino por el grupo, en sabrosas discusiones y en inacabables juegos de opiniones. Mas sin olvidar —y éste es el fondo del planteo— que lo que llamamos acierto o coherencia es sólo una cuestión de puntos de vista. El relativismo que todo lo domina en la cultura moderna no podía estar ausente en esta conclusión.

Lo tristemente cierto es que los errores se fijan y se hacen hábito; que se arrastran hasta el ciclo universitario y después, o hasta la mayoría de edad en el ejercicio de las profesiones u oficios; que el escribir o el hablar como se pueda o se quiera se prolonga más allá del Jardín dejando incomprendido e in-

[74] Cfr. KAUFMAN, ANA M. y OTROS, *Alfabetización de niños...*, ob. cit., p. 33-35. Crf. asimismo BOSCH, ADRIANA, *¿Cómo alfabetizar? Aún la polémica continúa*. En *Novedades Educativas*, n. 27, Morón, 1993, p. 4.

[75] GUARIGLIA, GRACIELA, *El club...*, ob. cit., p. 8-11.

coherente al joven o al adulto, y que ese criterio de conocer por vía de conflictos y desequilibrios, no es sólo falaz, como ya vimos, desde el punto de vista gnoseológico, sino desde el más elemental punto de vista práctico. Los mismos relatos de los interesados así lo revelan. Las mismas experiencias ya realizadas son una prueba en contra. El chico duda, vacila, se confunde; da por ciertas conclusiones falsas que el grupo o sus pares ratifican; se sorprende y queda perplejo ante las complejidades que se le presentan sin resolver; vuelve y revuelve infinidad de veces sobre una letra, una sílaba o una palabra, pero no hay quien le otogue seguridad a sus planteos. Discute y conversa, se enrieda en diálogos interminables y carentes de rumbo para dilucidar una frase, y acaba leyéndola o escribiéndola a su modo en un verdadero y literal diálogo de sordos. La maestra interviene azuzando aún más las preguntas conflictivas. No existe el sí, sí; no, no, el esto es o no es así. Su intervención normativa le está vedada e insiste en que igual actitud adopten los padres y mayores. Sólo presenta y acumula informaciones múltiples, porta textos y contextos y aviva las llamas de las contradicciones. Cada cual tiene sus ritmos y construye sus hipótesis. El que se da cuenta que *estranio* se escribe *extraño*, bien; el resto seguirá debatiendo e intercambiando pareceres.

Al final, sometidos al juego espontáneo de discutir, opinar, inventar significados y equivocarse cuanto quieran, los niños acaban por reclamar el orden natural, confesando sencillamente que no saben, que no entienden o no pueden seguir, y exigiendo de sus mayores repuestas firmes y claras. *"No sé... no sé leer todavía... no sé"*, son algunas de las contestaciones que repiten los chicos cuando sus respectivos informantes los instan a organizar libremente la lectoescritura. "¿Y cómo podemos hacer para saber en cuál (de una serie de palabras) dice bicicleta?", pregunta la docente, tal vez después de largas jornadas de esperar las anticipaciones del niño o la equilibración de sus conflictos cognitivos. *"¡Y diga Usted, Seño!"* es la sensata respuesta infantil. "¿Qué pasa con estas palabras: bote y vote?", lanza luego, democráticamente y sin ánimo de autoritarimos ortográficos. *"¿Cuándo vamos a saber si va co be larga o co ve corta?"*, inte-

rrumpe un anacrónico párvulo, quebrando el encanto de la evolución de las hipótesis. Y no falta, para rematar la regresión tradicionalista, alguna maestra que haga *copiar* el día y la fecha, en vez de dejarlo librado a la percepción personal de cada uno.[76] *El desequilibrio y el conflicto no son fuente de conocimiento. El conocimiento no es simple conjetura o ensayo de aciertos y desaciertos. La discusión sin disipación de errores y el diálogo sin logos son pura banalidad, y la autoridad externa —la de la norma, la del docente, la de la regla ortográfica, la de la guía adulta— son reclamos naturales en el niño sano.*

No es la ortografía la que inhibe sus escritos; antes bien, ella les da seguridad y desenvoltura, y destraba lo que pueda haber de retracción por falta de dominio o de certeza. Lo demás —la originalidad, la riqueza, la vivacidad en la escritura— depende de los talentos de cada cual y difícilmente se paralice o se desarrolle por normas más o menos. Los factores para su estímulo o para su atrofia son de índole espiritual más que técnicos. Con la más absoluta anomia ortográfica el niño sin cultivo de sus dones nada podrá hacer. Recíprocamente, no habrá rigidez normativa que pueda acallarlos cuando se los tiene y se los cultiva en un ambiente espiritualmente pleno.

Norma Prato, especialista en psicogénesis y difusora del sistema, ha hecho sentir al respecto sus serios reparos que independientemente de las inevitables distancias, parece oportuno transcribir aquí: "*Al ingresar a la escuela primaria, y aún con la psicogénesis, se trata de implementar toda una batería de ejercitaciones, de textos accesibles al niño —accesibles entre comillas—, que, justamente, impiden y cortan el desarrollo de esa estructura lógica que él traía. Con las oraciones sueltas que le hacen escribir con la parcialización de palabras —de corte de vocabulario— con textos deformados sintáctica y semánticamente —no ya los de la palabra generadora, ahora también hay mucho material de un supuesto y falso*

[76] Cfr. estos y otros interesantes casos en la obra de KAUFMAN, ANA A. y COLABORADORES anteriormente citada, pptte. p. 26, 67 y 68, en las que se describen experiencias reales, aunque con una valoración distinta, por supuesto, a la que aquí hacemos.

enfoque psicogenético— no se respeta la gramática del discurso, que es donde se tiene que trabajar. Como generalmente en la escuela primaria no trabajamos sobre esta gramática del discurso tampoco en la secundaria, esa estructura lógica de pensamiento se va interrumpiendo y la formación de las estructuras profundas y la expresión de la estructura de superficie se van separando y en medio de las dos surge un gran abismo. Es el caso del chico que dice: «yo sé lo que quiero decir pero no puedo». ¿Por qué no puede? Porque no tiene los elementos sintácticos, semánticos y lexicales como para poder expresar lo que él está sintiendo. No se trata de un problema de timidez, sino que no tiene los elementos. Pero, ¿por qué no los tiene? Porque la escuela no sólo no se los ha ido desarrollando sino que le ha cortado todo lo que él traía".[77]

La misma *Emilia Ferreiro* notó el desatino de querer tomar la teoría de *Piaget* como si fuese una pedagogía o "un conjunto de recetas inmediatamente aplicables" al aula y el de querer trasladar sus propias investigaciones a las planificaciones escolares; haciendo de las nociones de conservación, de conceptualización o de hipótesis silábica —por poner algunos ejemplos— otros tantos contenidos programáticos que se pueden enseñar mediante ejercitaciones.

Y se lamenta, no sin razones, de quienes creen que con palmoteos de palabras o con tarjetas con tantas líneas como sílabas o con recursos similares, los niños se transformen mágicamente en lectores y escritores "librados a sus posibilidades"[78]. "El supuesto que subyace a esta práctica parece plantear: ahora que sabemos cuáles son los pasos para acceder a la escritura alfabética y a la lectura convencional, enseñemos esos pasos".[79]

[77] PRATO, NORMA, *¿Alcanzar el nivel alfabético es estar alfabetizado?* En *Novedades Educativas*, n. 24, Morón, 1992, p. 3. Cfr. asimismo de la misma autora, *¿Psicogénesis o psicolingüística?* En *Novedades Educativas*, n. 14, Morón, 1991.

[78] Cfr. FERREIRO, EMILIA, *Psicogénesis y Educación*, Documentos Die-Cinvestav, Ipn, México, 1985. Cfr. asimismo FERREIRO, EMILIA, *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*. En GOODMAN, YETTA, *Los niños construyen...*, ob. cit., p. 21-35.

[79] Ibidem.

Pese a semejante reserva, y a la autoridad que tiene quien la señala entre los partidarios de la psicogénesis, estos no hacen otra cosa más que transgredirla a diario. Se quejan de los famosos *pasos herbartianos* con los que cantidades de maestros fuimos conminados a planear nuestras clases, pero convierten en otros tantos pasos cada una de las observaciones constructivistas, fabricando así un aprestamiento uniformizante del mismo estilo que los que dicen negar.

El precitado caso de las correcciones es un ejemplo elocuente. Bajo la consigna de que ninguna falla puede penalizarse y de que los tránsitos evolutivos se autoconstruyen espontáneamente, los maestros son testigos y socios de las más disparatadas reacciones infantiles. Lo que podría resolverse en un minuto de sensatez adulta, se prolonga en indefinidas y tediosas sesiones de intercambios recíprocos. "Hubo un grupo" —narra una convencida informante psicogenetista— "que estuvo toda la mañana buscando en el diccionario ozono con *h*. «¡Pero no termina más la h, señorita!», me decían. Entonces los tranquilicé: «mañana los voy ayudar, porque *a lo mejor* ozono no va con h»."[80] Es curioso que esto se practique en nombre de la acción y de la significacion, de la escuela alegre y dinámica y aún en contra de la "pedagogía de la espera" que obliga a demorar inútilmente el aprendizaje. Pero el prurito ideológico puede más que el sentido común, y como está prescripto que el maestro ha de impulsar permanentemente al desequilibrio a los aprendices, sin decirles "que ellos están equivocados o son incoherentes",[81] se prefiere el descabellado atajo de la confusión consentida al sencillísimo y recto camino de hablar claro. "A lo mejor mañana les digo que ozono va sin h...".

Los libros de texto especialmente creados para enseñar la lectoescritura mediante la psicogénesis, abundan en esta clase de ejercitaciones que fomentan la confusión y que, a despecho

[80] LITA ALLEGRUCCI, Maestra inicial de la *Escuela Nº 19* de La Plata, claramente abocada a las experiencias psicogenetistas. En *Páginas para el docente*, n. 19, Buenos Aires, Aique, 1989, p. 4.

[81] GOODMAN, YETTA, *Los niños...*, ob. cit., p. 134 y 15.

de las mencionadas prevenciones de la mismísima *Ferreiro*, intentan traducir en rígidos pasos y en recetas uniformes los principales enunciados de sus investigaciones o las de sus seguidores. Por lo pronto, el "escribe como puedas" es un lugar común, como lo son también los palmoteos de palabras y los cartones con espacios para las sílabas, el collage, la sopa de letras y el pegoteo múltiple, recursos aptos —según sostienen— para la manipulación del lenguaje. Otro tanto el invento de significados y de denominaciones, el juego con los nombres propios y ajenos, y un sinfín de adivinanzas, trabalenguas y versitos insustanciales que hacen de estos libros verdaderos códigos estereotipados para un programa común de enrarecimiento educativo.

La queja de *Kennet Goodman* por los "textos que no pretenden decir nada" y sin contacto con la realidad; el reproche contínuo de tantos psicogenetistas frente al "lenguaje participionado" de oraciones que "no aparecen nunca en la calle" y fabricadas adrede para silabear o fijar determinadas letras[82] no queda superado en la nueva modalidad. Nadie habla, por supuesto, diciendo "ese oso se asoma", pero también es cierto que nadie lo hace en acróstico, en ruleta o lotería de sílabas, o con palabras como "solcicleta", "pacintrompudo", "libroteca" o "rinrinero". No está en la calle "la lima mía" o "Así sí, Sansón", pero tampoco se encontrará en ella "a un animal con patas de caballo, cola de mono y cabeza de pájaro", ni a "una ardilla que se cayó en la orilla y se lastimó la rodilla" o a "un piojo zapatiando" y "un burro asando batatas".[83] No se dirá corrientemente "Susi asa los sesos", mas es asimismo improbable que alguien use la expresion "brogorpo"[84] o "fliflafla" o "ensalada de monos y dados" o cualesquiera de esos "líos de

[82] Cfr. vg. GOLDBERG, MIRTA, *Un acto inteligente*. En *Clarín*, Buenos Aires, 12 de marzo de 1992, secc. *Cultura y Nación*, p. 8. Esta crítica es una de las tantas que constantemente repiten los psicogenetistas.

[83] Frases tomadas de GOLDBERG, MIRTA, *Nuevo Viento en Popa 1*, Buenos Aires, Aique, 1992, p. 108, 101 y 29.

[84] Cfr. KLEINMANN, VIVIANA, *Trampolín. Actividades preparatorias para la lectoescritura y el cálculo*, Buenos Aires, Aique, 1991, p. 212-216.

palabras" que deliberadamente se mandan construir.[85] No queda asegurado el realismo con lecturas solemnes, acartonadas y rígidas, mas es difícil ejercitarlo proponiéndoles a los chicos que "se imaginen lápiz y se saquen punta"[86] y que respondan cuál es "el balcón de una planta de lechuga".[87] No será defendible, al fin, el criterio poético de algunos viejos manuales que sacrificaban el significado de los poemas en aras de consejos higiénicos o de moralejas cursis para los alumnos, pero confesamos no descubrir el estro de composiciones como "para el copetín/queso y salamín"[88] u "Osías el osito en mameluco/ paseaba por la calle Chacabuco".[89]

Convengamos así también en que se ha abusado de *la copia* como recurso para la fijación de la escritura, y que, por consiguiente, conviene limitarla o ceñirla a su justo lugar.[90] Pero la queja de *Emilia Ferreiro* de que copiando "el niño acaba transformando las palabras en una serie de bolitas y palitos que no tienen nada que ver con las palabras originales... salteándose unas y repitiendo otras... con letras distorsionadas",[91] es para ella y su sistema absolutamente contradictoria e insostenible y se le revierte en contra de un modo terminante.

[85] GOLDBERG, MIRTA y BOGOMOLNY, MARÍA I., *Nuevo Viento en Popa...*, ob. cit., p. 85, 6 y 69. La lista de palabras inventadas en el transcurso del texto es más amplia, pero creemos que estas muestras son representativas.

[86] KLEINMANN, VIVIANA, *Trampolín...*, ob. cit., p. 31.

[87] GOLDBERG, MIRTA y BOGOMOLNY, MARÍA I., *Nuevo...*, ob. cit., p. 89.

[88] KAUFMAN, ANA M., *Luciana...*, ob. cit., vol. I, p. 61.

[89] Ana M. Kaufman llama reiteradas veces a MARÍA ELENA WALSH "escritora genial" y "maestra que sí sabe", reproduciendo como prueba el mencionado "poema" del *Osito Osías* que, al parecer, en esta ocasión, no es una palabra con ribetes oligárquicos como se enseña en los módulos del SICADIS. La recurrencia permanente y obsesiva de parte de los psicogenetistas a los versos de la mencionada WALSH y los elogios incesantes que le prodigan, es otro síntoma alarmante del estrecho horizonte cultural que los caracteriza.

[90] La polémica sobre el valor de la copia dentro de la propuesta psicogenetista puede seguirse en FERREIRO, EMILIA (coord.), *Los hijos del analfabetismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989, p. 106 y ss.

[91] FERREIRO, EMILIA y colaboradores, *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Quirquincho, 1992, p. 21, cfr. gráfico pertinente en la misma página.

En primer lugar, porque no de otra manera escriben los chicos que aprenden con psicogénesis. Todo en ellos es "una serie de bolitas y palitos que no tienen nada que ver con las palabras originales... saltando y distorsionando letras". Y en segundo lugar, porque ante ese cuadro, y según se repite hasta el cansancio, el docente no debe quejarse, sino interpretar las "escrituras" del mismo modo que los padres interpretan el imperfecto lenguaje oral. Pero si debemos ver con malos ojos los frutos de la copia y ésta, al fin, no lleva sino a los mismos resultados que la psicogénesis, algo está fallando en materia de coherencia. El lamento de *María B. Abaurre* de que la copia tradicional no es más que "un conjunto esquizofrénico de palabras"[92] vale exactamente para los resultados obtenidos con sus propias propuestas. Bien miradas las cosas, no está mal que incurran en tamaña contradicción, pues como el Quijote le enseñaba a Sancho, es algo tan bueno la justicia que se ven obligados a practicarla los mismos ladrones. *Es algo tan bueno el orden que hasta lo reclaman sus detractores y los panegiristas del caos. Es algo tan malo la esquizofrenia y la distorsión que acaban rechazándolas los mismos descontructivistas.*

Y se queja también la desasosegada *Ferreiro* de aquella fraseología escolar utilizada por los partidarios de la palabra generadora, porque constituye, dice, "una afrenta a la inteligencia infantil".[93] No nos atreveríamos a desmentirla. Pero alguien tendrá que explicarnos qué dignificación de aquella valiosa inteligencia niña acarrea una enseñanza de la lectoescritura centrada en la acumulación de etiquetas de cigarrillos o de marcas de tomates, en el contacto indiscriminado con las revistuelas de actualidad y en el submundo de la pantalla chica. Qué rehabilitación de la inteligencia se sigue apelando a graffitis de baños públicos o a canciones marginales y procaces como factores de alfabetización, a la lista de los avisos clasificados o a las publicaciones de editoriales reconocidamente obscenas.

[92] Cfr. FERREIRO, EMILIA (coord.), *Los hijos...*, ob. cit., p. 140.

[93] FERREIRO, EMILIA, *El proyecto principal de Educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo*, Aique Boletín Informativo, Buenos Aires, n. 17, 1989.

Qué elevación espiritual suponen expresiones como "una flor adentro de un raviol", "a Julieta se le ve la camiseta", "el hipopótamo Hipo, está con hipo" (¿no era que estaba prohibida la reiteración silábica?) o ese sinfín de variables tontuelas, carentes de sentido, de grandeza y de decoro.[94] Qué superación intelectual, en suma, pueden proporcionar los psicogenetistas con su reduccionismo zoológico de la inteligencia y su virtual desdén por cualquier escritor clásico o moderno que no sea la autora de *La vaca de Humahuaca*.

No mejora el cuadro de confusiones, contradicciones y vulgaridades varias, la serie de actividades que se le proponen al niño para reemplazar las del aprestamiento tradicional y desarrollar su presunta conciencia lingüística. Desde la "ruleta de palabras" hasta el "decir mentiras muy mentirosas", "inventar códigos gráficos" o "hablar al revés". Y desde recolectar mercaderías o juntar envases de productos, hasta jugar a "hacer ruiditos cómicos", "poner las caras más feas", "hablar en jeringoza", "inventar una clave sin que los otros entiendan" o revolear en clase "almohadones viajeros".[95] Todo ello, por supuesto, en un clima festivo de manipulaciones interminables, desplazamientos espaciales libres y espontáneos y entrevistas al cartero o al panadero, de quienes posiblemente escucharán lo único sensato. Así, los mismos que rechazan "las actividades pautadas" impuestas a los niños por los docentes, confeccionan otras tantas pautas de conductas y de quehaceres que los alumnos se ven obligados "libremente" a ejecutar. "Somos nosotros quienes le damos la palabra al chico", confiesa *Elena Stapich* en un lapsus autoritario de su democrático discurso.[96]

[94] Cfr. vg. SILVEIRA, CARLOS, *Se me lengua la traba*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991.

[95] MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS, PROVINCIA DE MENDOZA, *Propuesta Curricular de perfeccionamiento docente en Jardín de Infantes y primer grado, Documento n. 2*, Mendoza, 1990. Cfr. asimismo, *Aprestamiento. Guía de presentación, lectura y reflexión del Documento n. 2*, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación, 1990, y *Propuesta articulada de la enseñanza de la lengua*, Mendoza, Ministerio de Cultura y Educación, División General de Escuelas, 1990.

[96] STAPICH, ELENA, *Con ton y con son*, Buenos Aires, Aique, 1993, p. 16.

Son, efectivamente, los expertos en psicogénesis los que van pautando —cada vez más rígida y uniformemente, cada vez más desde sus propios apriorismos ideológicos que desde los intereses del chico— la serie de ejercitaciones, con las cuales, se iniciarían triunfantes en la lectoescritura. "Nadie habla así", repiten a coro los psicogenetistas, rechazando "la lengua (escolar) diferente a la que usan" los chicos por "extraña y artificial" y "porque no alude a ningún sentido más que la suma del significado de las palabras". "Es un lenguaje inexistente. Sólo aparece en los dictados y en los libros de lectura... Jamás lo usará fuera de ese contexto por su artificialidad".[97]

Y bien, *¿en dónde se habla al revés?, ¿en qué sitios públicos se utiliza la jerigonza?, ¿cuál es la utilidad de inventar claves que los otros no entiendan?, ¿en qué contexto el niño usará las mil expresiones inventadas en el aula instado por el juego psicogenetista?, ¿existe alguien para quien le resulte más artificial decir "huevecito" que "se me truncafela el rabizonete de la oricofalia"?,*[98] *¿suman siquiera sentidos aislados estas u otras tantísimas frases por el estilo esparcidas en los nuevos textos?, ¿aparecen en algún lugar y en algún ambiente además de en las revolucionarias aulas-talleres con sus respectivos jolgorios? La famosa escritura que al decir de estos expertos, tiene importancia adentro de la escuela porque tiene importancia afuera, acaba inservible para ambas ocasiones, convertida en un conjunto de disparates ininteligibles.* Nadie, por último, concedámoslo, toma el libro en posición de firme, con gestos prefijados y silencios convencionales en comas y puntos. Pero salvo que se los fabrique intencionalmente para atrofiar el buen sentido, nadie espera

[97] GUARIGLIA, GRACIELA, *El Club...*, ob. cit., p. 18-20.

[98] La precitada GUARIGLIA, en la obra ya aludida, después de quejarse de "la exigencia del utilitarismo" que domina nuestra cultura (p. 43), pone contradictoriamente como "un claro ejemplo de la energía que se desperdicia en aprender cosas inútiles" el aprendizaje de palabras como "huevecito" (p. 22), la cual, si bien se mira, está dentro de las costumbres infantiles de apelar a diminutivos cariñosos. Nada dice de la energía utilizada en fabricar términos carentes de sentido, de uso y de belleza, como el aquí transcripto, que pertenece a GUDIÑO KIEFFER, EDUARDO, *El arte de inventar palabras, La Nación Revista*, n. 1150, Buenos Aires, 21 de julio de 1991, y de los cuales, como vimos, pueden hallarse montones en los libros de lectura psicogenetistas.

de un libro que le proponga "leer a saltos y sin mirar cada palabra", leer en dirección vertical, oblícua o zigzagueante, reemplazar determinadas letras por asteriscos o dibujitos, suprimir oraciones deliberadamente borroneadas o traducir pictografías según parezca a cada cual.[99]

Tanto cuidado en rescatar las significaciones, tantos reparos filosóficos, pedagógicos y lingüísticos contra la improvisación y la ligereza, y al fin resulta que "la clave" de la lectoescritura —según lo define una conspicua representante de las nuevas tendencias— *"está en introducirlos (a los niños) en la escritura como quien se zambulle en una pileta y se ve obligado a nadar como sea"*.[100] Una simple cuestión de *"impregnación"* con dos momentos: "el baño de lengua oral" y "la inmersión en el mundo de la letra escrita".[101] El ejemplo no podía ser más elocuente, y tanto, que bien podríamos suspender con él nuestras objeciones. *Pues si se admite finalmente que se trata de chapotear en el idioma, pegando palmadas a diestra y a siniestra para no hundirse, no hay más nada que discutir. Estamos totalmente de acuerdo en que la psicogénesis conduce a eso. Pero eso no puede llamarse leer y escribir, ni es un acto educativo. Como que no es lo mismo poseer el arte y el estilo de la natación que patalear en un naufragio con los miembros acalambrados.*

Un grupo de docentes lo ha reconocido alegremente, a su manera. En un *Taller* realizado en diciembre de 1990, en la *Escuela Nº 12* de esta ciudad, concluyeron las jornadas sobre lectoescritura poniéndole nueva letra a una canción bien conocida de *María Elena Walsh* (era inevitable), para expresar lo que sigue: "La lectura, la escritura/ psicogénsis, global/ despacito y con paciencia/ todo irá horizontal./ Nadie entiende lo que escriben/pero estoy contenta igual/ porque voy a los talleres/ gran consuelo general./ Y así fin de año ya llegó/ y la lecto se logró/ y el que aún no la pescó/ a segundo igual pasó".

[99] Estos y otros ejercicios por el estilo conforman los tres volúmenes ya citados de *El Lecturón, El Lecturón II y El pequeño Lecturón*.

[100] DOWNES, PATRICIO, *Reportaje a Berta Braslavsky*. En *Clarín*, Buenos Aires, 31 de marzo de 1991.

[101] STAPICH, ELENA, *Con ton...*, ob. cit., p. 94 y ss.

He aquí el corolario de estas fabulosas inmersiones. Lo curioso es que quien nos informa de tamañas perspectivas no es un órgano detractor de la psicogénesis, sino *Comunicación*, el *Boletín de la Secretaría de Educación y Cultura* de Buenos Aires, año III, n. 6, mayo de 1991, p. 22, ferviente propulsor de todas estas novedades. "Hoy los chicos tienen más errores que antes... Con la psicogénesis es peor, porque todo está permitido, con eso de escribí como puedas o como te parezca". Con estas frases atribuidas a los padres comienzan su exposición tres asesoras didácticas del área de lectoescritura de una importante institución israelita. Y la exposición no logra exactamente desmentirlas ni parece particularmente empeñada en ello.[102] Tampoco aquí la fuente informativa es sospechosa de animadversión hacia la psicogénesis, y podría entonces concluirse, al modo heracliteano, en que no parece muy recomendable bañarse dos veces en el mismo lenguaje.

La educación inicial se ha convertido así en una mezcla de sainete, pesadilla y opereta. Donde todos se expresan en un florido y despreocupado cocoliche, donde las acciones de maestros y alumnos transitan entre el animismo, la ñoñería y una frontera indelimitada de acciones oníricas y reales, y donde todo se realiza cantando y brincando, dramatizando escenas al compás de las modas culturales.

La verdad es que todo esto que venimos apuntando esquemáticamente, y que no es sino una parte de la gran cantidad de confusiones y de contradicciones que la psicogénesis deja sin resolver, es la consecuencia de la guerra desatada contra la realidad y contra el significado, contra la preeminencia de la vida contemplativa y del ser verdadero en que todo genuino quehacer debe fundarse. Es la consecuencia de la destrucción intencional de la semántica, de la instalación del juego nominalista en el lugar que le corresponde a las definiciones firmes y claras. Es, al fin, la consecuencia de negar la autori-

[102] Cfr. GHELLER, BERTA, MOSCHES, MIRTA y GRUNFELD, DIANA, *El fenómeno ortográfico. Una cuestión para plantear*. En *Novedades Educativas*, n. 25, Morón, 1992, p. 4.

dad y el sentido común, la norma y la disciplina, el orden y la belleza, el sentido ético y estético de la educación, creyendo con *Lévi-Strauss* que "el fin último de las ciencias humanas no es constituir al hombre sino disolverlo".[103]

Claman así por lo real y por lo significativo. Atrofian ambas cosas inmisericordemente. Se oponen a la "cultura de los adultos alfabetizados". Les entregan a los niños un remedo de la misma, cuyas manifestaciones encuentran en los escaparates de los kioscos, en los estantes de los supermercados, en los canales de televisión y en las fruslerías de los poetastros y de los llamados escritores infantiles. Pretenden oponerse a las afrentas a la inteligencia niña. Su sistema todo es una ofensa continua a las más rudimentarias manifestaciones de la vida intelectual. Desconocen a los arquetipos, ignoran a los grandes poetas, omiten las glorias del castellano y del idioma universal. Entre los dialectos y la marginalia cultural, el más craso utilitarismo y la funcionalidad social, desaparece el hombre, la palabra y la luz de la trascendencia. Bregan contra el fracaso. Es ello lo que se sigue de la aplicación de sus principios.

Juegos y Anticipaciones

Otra cuestión central de la psicogénesis, consecuencia directa de la ruptura intencional entre la semántica y la metafísica y de la concepción del aprendizaje de la lectoescritura como impregnación, es el juego con el lenguaje y la enseñanza reducida a puro juego.

"Jugar con las palabras" —nos indican los psicogenetistas— "significa, por lo tanto, *jugar con la sustancialidad* de la expresión; y también con los accidentes de forma y de sentido que entraña... La palabra es un juguete que se presta a una

[103] Cit. por ALTAMIRANO, ALEJANDRO, *De la enseñanza contra psicogenetistas*. Comunicación presentada en la *XVIII Semana Tomista, El Tomismo ante los problemas doctrinales actuales*, Buenos Aires, *Sociedad Tomista Argentina*, 10 de septiembre de 1993.

creatividad infinita".[104] "Para construir un saber, debemos jugar con la información *como si fuera cierta y como si no fuera cierta*".[105] *"Jugar es el trabajo de los niños"*.[106] "Las palabras son para armar y desarmar, pero sobre todo son para jugar... Los juegos no están subordinados al aprendizaje de la palabra escrita sino al revés... Es importante que (con la palabra, el niño) pueda también jugar con la libertad y el placer que todo juego tiene".[107] "La exploración infantil del lenguaje es semejante a la actitud del niño con los juguetes inestructurados... *no obliga a la palabra a significar*, y a significar siempre lo mismo... Jugar, siempre jugar es la premisa".[108]

Hay en estas consideraciones —y en otras muchas similares que podrían citarse— por lo menos dos errores, nada fáciles de sintetizar. El primero es sobre *el valor* pedagógico del juego, que la verdadera tradición educativa nunca ha negado, considerándolo además de una importancia capital. Helenidad, romanidad y cristiandad son tres momentos fundamentales de esa tradición que indican claramente el papel formador que se le atribuía al ludismo humano. Nada más alejado del programa educacional de las grandes civilizaciones que suprimir o menoscabar la presencia del juego.

Pero su importancia y su preeminencia se fundaba ante todo en su sacralidad, en su íntima y potente fuerza para trascender las categorías utilitarias de la vida y situar a la creatura en el umbral de la contemplación, en el dominio de la existencia laudante, entusiasta y festiva. El juego era de algún modo un preludio de la gracia divina que aguardaba a los bienaventurados, y por eso, la liturgia y el culto lo expresaban de la manera más sublime y empinada. La felicidad del que juega es la

[104] GUARIGLIA, GRACIELA, *El club...*, ob. cit., p. 43.

[105] FERNÁNDEZ, A., *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1987. Cit. por GONZÁLEZ CUBERES, MARÍA T., *Entre los...*, ob. cit., p. 17.

[106] GOODMAN, YETTA, *Los niños...*, ob. cit., p. 131.

[107] REY, ROSA M. y CAPEL, MARÍA DEL CARMEN, *Las palabras juegan. Equipo integral para el aprendizaje de la lectoescritura* de *Las bicis del sol*, Buenos Aires, Colihue, 1993, p. 1-2.

[108] STAPICH, ELENA, *Con ton...*, ob. cit., p. 19, 23, 24, 42, 53, 63, etc.

de quien ha alcanzado un alma niña, desinteresada, libre y risueña. "Entonces" —canta y profetiza el Salmista— "se llenó de risa nuestra boca y nuestros labios de gritos de alegría" (Ps. 126, 2).

Distinta y opuesta es la visión del juego en la cultura moderna; y ya propiamente en el terreno pedagógico, su papel dista mucho del que le asignaron los antiguos. Bien notó *Huizinga* que la actual falsificación del espíritu lúdico no es sino la consecuencia directa de su desvinculación con el sentido sacral y contemplativo de la vida. El juego se ha vuelto así un factor de evasión o de dispersión inmanentista, un motivo más de exterioridad y de activismo, una ocasión para la permisividad irrestricta y para la manifestación descontrolada de los instintos. De allí que no se hable más de la noble virtud de la eutrapelia —aquella por la que es posible entregarse a la jovialidad sin perder la dignidad espiritual— y se hayan utilizado en cambio, hasta no hace mucho, expresiones como "hapenning" para aludir a esa felicidad de potrero verde, que cada quien encuentra retozando instintivamente como animal desbocado.[109]

El juego al que se reduce la relación enseñanza-aprendizaje en la psicogénesis arrastra precisamente estos defectos propios de su deliberada desacralización. *Es una praxis, una acción útil cuya practicidad se orienta a afianzar la autonomía del chico, a ejercitar sus derechos y prerrogativas,* y a *suscitar su constructivismo gnoseológico.* Es, como dice *Froebel,* de quien procede este grave equívoco, *el trabajo infantil* que asegura el movimiento, la actividad y la inventiva del sujeto, en un clima de absoluta libertad, por medio del cual, los niños, al igual que las plantas —y de allí el nombre de Jardín que le dio a sus establecimientos— crezcan silvestremente sin que los adultos los coaccionen. El juego, en pocas palabras, tanto en sus antecedentes froebelianos como en sus actuales propugnadores psicogenetistas, es una función más en el mecanismo de

[109] Es mucho lo que se ha escrito sobre el juego. En un libro anterior, *La misión educadora de la familia* (Buenos Aires, Conadefa, 1988, p. 82-87) nos ocupamos del tema. Remitimos aquí, por su concisión y profundidad, a SÁENZ, ALFREDO, *La eutrapelia*. En *Gladius*, n. 22, Buenos Aires, 1991, p. 57-86.

construcción de la realidad. Y el reaseguro de una liberación de la autoridad de los mayores que pueda significar disciplina, sacrificio y exigencia. Un nombre más del facilismo, de la extroversión, de la liviandad y de la elogiada utopía. *Entendido explícitamente como trabajo —recuérdese el concepto reproducido más arriba: "jugar es el trabajo de los niños"— su naturaleza gratuita y sacral se extingue y se pierde de vista.*

El segundo error al que antes aludíamos no es ya sobre el valor pedagógico y cultural del juego sino sobre *su sentido lingüístico* o, mejor dicho, sobre la filosofía de su aplicación al lenguaje. La idea central —propia del nominalismo y del descontructivismo y, sobre todo, del llamado positivismo lógico— es la evanescencia de la metafísica y su correlato obligado que es la indiferencia ante el ser, cuando no su omisión lisa y llana, por pertenecer a la categoría de lo inverificable. No siendo mensurable y por ende reducible a formalizaciones matemáticas, del ser es mejor callar, sugerirá *Wittgenstein* en concordancia con el *Círculo de Viena*. La razón lógico-matemática ordena así silenciarse ante el testimonio del ser. Consecuentemente, el pensamiento se reduce a palabra verificada empíricamente, en virtud de la cual el concepto hombre, por ejemplo, sólo puede aplicarse a cada caso concreto sin admitir ninguna universalización conceptual. Unicamente lo experimentable es significativo, y fuera de la experiencia subjetiva ninguna certeza existe ni puede ser denominada con el lenguaje. Es, como bien dice *Agustín Basave*, un caso extremo y absurdo de solipsismo. *No hay conceptos universales sino juegos lingüísticos convencionales y subjetivos, aplicables a las distintas experiencias. No hay significados ni verdades o falsedades.* "Nosotros", dirá *Carnap*, "estamos imposibilitados para definir mediante la sintaxis los términos «verdadero» y «falso»". Sólo habrá oraciones válidas y contraválidas de acuerdo con cada experiencia. A la pregunta por la realidad sólo puede responder con juegos lingüísticos. Pero si lo único que cuentan, en definitiva, son las experiencias verificadoras, *el mismo sujeto queda virtualmente eliminado*. De allí que en su famoso *Tractatus Logico-Philosophicus* (5, 631), el precitado *Wittgenstein*,

sostiene sin inmutarse que *"el sujeto pensante, representante, no existe"*. Y en la misma línea, *Lévi-Strauss*, habla de resolver "lo humano en lo no humano" o de *"disolver al hombre"*.[110] Conceptos que deben ser subrayados y recordados, pues constituyen la prueba más palmaria del paradójico desenlace de este exacerbado subjetivismo. *El sujeto desorbitado y fuera de cauce es llevado al suicidio, después de haber eliminado a la realidad y al sentido.*

Un lenguaje no construido en experiencias, en usos y en verificaciones convencionales es impensable en semejante perspectiva; por eso, los psicogenetistas —que abrevan en estos falaces y peligrosos criterios— hablan inequívocamente de "jugar con la sustancialidad de la expresión", de despreocuparse de lo cierto o de lo incierto, y de abocarse a un ludismo lingüístico absoluto en el que la palabra "no esté obligada a significar". *Es manifiesta una vez más, la aversión por la realidad, la verdad y la semántica. Es manifiesta la aversión por el Ser.* "Nosotros", insistirá *Wittgenstein* en sus *Investigaciones Filosóficas* (6, 136) "conducimos las palabras de vuelta de su uso metafísico a su uso cotidiano". Pero entonces, como bien ha notado *Parajón*, "la teoría de los juegos lingüísticos no deja posibilidad alguna al pensamiento de asumir los supuestos de su propia afirmación, por haberlo convertido en una actividad dependiente del hecho de la diversidad de empleos".[111] *Ni deja posibilidad alguna al lenguaje de cumplir con su compromiso esencial con la verdad. Las palabras se divorcian del pensamiento y el pensamiento del ser. El signo ya no dice relación con la cosa significada y la lengua es apenas función, relación y despliegue de empleos lúdicos plurivalentes.* El verdadero y necesario enlace entre el *intelecto*, las *palabras* y las *cosas* se fractura y se atomiza con deliberada intención. Y llegamos así, hablando con estricta propiedad filosófica, al terreno

[110] LÉVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, Plon, Paris, 1967, p. 233-237. Cit. por SUÁREZ, WALTER, *Estructuralismo y psicogénesis*, *Diálogo*, n. 5, San Rafael, Congregación del Verbo Encarnado, p. 100. Para una crítica a la concepción lingüística de *Carnap*, *Wittgenstein* y de todo el *Círculo de Viena*, cfr. BASAVE, AGUSTÍN, *Tratado de Metafísica*, México, Limusa, 1982, caps. 6-7.

[111] Cfr. PARAJÓN, CARLOS, *El reconocimiento lingüístico de la verdad*, Buenos Aires, Biblos, 1987, p. 66.

predilecto y específico de *la estupidez*. Pues bien ha explicado Sciacca que *la stupiditá* es la ruptura entre el significado y el significante, la afirmación de que lo que no se ve ni nos impresiona, no existe, la posición "ateorética y meramente gnoseologista" de que nada es real fuera de lo visible, tocable, calculable y utilizable.[112] *El proclamado ludismo psicogenetista no es únicamente un error pedagógico, filosófico y lingüístico. Es una amenaza para la inteligencia y para el hombre mismo.*

Si todo es juego, y la educación inicial semeja un parque de diversiones, no puede llamar la atención el recurso a las *anticipaciones* para desarrollar la lectoescritura. Se trata de predicciones que, ante un texto determinado, el niño es capaz de hacer, guiado por el contexto, las imágenes o su conjunto de experiencias previas. El mismo lector avezado —se sostiene— realiza permanentemente este tipo de operaciones mentales, implícitas en el acto de leer, sea en el propio idioma o en otro desconocido. "Cuando este lector lee, no lo hace en forma lineal, leyendo siempre todas las palabras, una detrás de la otra; saltea palabras y se limita a confirmar la coincidencia o discrepancia ente las predicciones que va haciendo respecto del texto que lee y lo que éste va indicando, mientras va obteniendo una comprensión global y profunda del significado de la lectura".[113] Eliminado el *nivel ortográfico* y el *morfosintáctico*, el mecanismo anticipatorio le permite llegar rápida y genéricamente al *nivel semántico*. La conquista del significado quedaría así asegurada del modo más natural y expeditivo, sin pasar por los "obstáculos" de la gramática ni los de las superadas consecuencias tradicionales. "El contexto pone en marcha los esquemas anticipatorios... da indicios semánticos", y el chico se apropia sin más de las significaciones.[114]

[112] Cfr. SCIACCA, MIGUEL F., *El oscurecimiento de la inteligencia*, Madrid, Gredos, 1973, I, III, 2.

[113] REY, ROSA, M., CAPEL, MARÍA DEL CARMEN, y DÍAZ, ÁLVARO, *Las bicis del sol, Libro del maestro*, Buenos Aires, Colihue, 1993, p. 75-76,

[114] Cfr. VIEYTES DE IGLESIAS, MARTHA, LÓPEZ BLASIG DE JAIMES, SUSANA G., *Experiencias de...*, ob. cit., p. 64-65.

Varias cosas cabe observar aquí, al margen de la contradicción subyacente en el hecho de querer obtener significados, cuando los mismos son negados por sus principios filosóficos. No hay metafísica, pero el fin es llegar al terreno de la metafísica donde las cosas, por lo menos, significan algo seguro.

Pero además, *esa lectura anticipatoria, tiene mucho de automatismo y de reflejo y menos de acto descubridor de significados*, porque sostenido en indicios o en pistas contextuales, el entendimiento *reacciona* más que *reflexiona*, responde con *inferencias imprecisas* antes que con *hallazgos semánticos*. Conjetura, barrunta, sospecha. Y no es que tales actitudes resulten malas o reprobables, pero sí absolutamnte insuficientes para fundar la búsqueda cierta de significados y el dominio de la lectoescritura. *Saltear la gramática y la lógica, puede ser un juego, pero ni en el lector adulto ni en el aprendiz garantizan una enseñanza genuina.* Proponerle al chico como modelo, el hábito conjetural de un lector adulto sin sintaxis ni gramática, es proponerle un salto, por cierto, pero sin red y al vacío. En el terreno de la semántica no cabe la acrobacia ni el malabarismo. Lo volveremos a decir citando a *Mallarmé*: con las palabras no se juega.

Es claro que no se puede descartar el acercamiento inductivo a un texto determinado, ni el cúmulo de vivencias que el pequeño lector trae consigo, ni la naturaleza de su inteligencia que permite, como bien enseña *Santo Tomás*, que la ciencia preexista en potencia activa, pero tal como quedan planteadas en el sistema psicogenético, las anticipaciones podrían ser tomadas por los apriorismos kantianos, aunque por ser extraidas de la experiencia resultarían una verdadera aporía.[115]

En la práctica, sus limitaciones y sus riesgos han sido señalados por los mismos partidarios. "Es irreal" —dice *Rosa M. Rey*— "esperar que (el niño) extraiga fácilmente significados completos de su lectura", porque el lenguaje escrito no le resulta "transparente" y se demora en una decodificación que puede resultar tan tediosa y tan insignificativa como la lectura mecánica. Como sus experiencias con la escritura son escasas,

[115] Cfr. al respecto, ALTAMIRANO, ALEJANDRO, *De la enseñanza...*, ob. cit.

"Tenemos que contar con una actividad anticipatoria reducida"; y aparecen además una serie de derivaciones que terminan de complicar las cosas, como la actitud de los maestros que, justificados por estas concepciones, caen en la "pedagogía del dejar hacer". Lo cierto, se reconoce, que *"se está produciendo un retorno a la lectura con poco significado y a las estrategias de enseñanza de la lectoescritura donde el significado de lo que se lee carece en sí mismo de importancia"*.[116] "Circulan tendencias pedagógicas" —escribe *Berta Braslavsky*— "que alegan a favor de la alfabetización espontánea, porque piensan que en una sociedad letrada los niños aprenden a escribir y leer tan naturalmente como se aprende a hablar en la sociedad verbal. En esta experiencia parece comprobarse que *sin la intervención de una escuela que enseñe, la alfabetización emergente, en la mayoría de los casos corre el riesgo de detenerse en el conocimiento externo del sistema de escritura*... Se ha reducido la enseñanza de la escritura a una cuestión de correspondencia gráfico-sonora, categorizando a los niños y grupos de niños en términos de niveles de hipótesis, cuando el proceso de lectura y escritura abarca otros aspectos y otras dimensiones".[117] Al fin de cuentas, reconoce *Emilia Ferreiro, "el conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura, no resuelve ninguno de los problemas que tienen los maestros en la organización de las actividades de su aula"*.[118]

Y autocolocados semejantes sayos, creemos que todo lo fundamental ha sido dicho.

Queda sin embargo una última reflexión. Y no puede estar dirigida a los responsables de la propagación de estos errores, que se han vuelto impermeables a la verdad, sino a los educadores —sean padres o maestros— que viven con pesadumbre semejantes novedades, buscando una respuesta limpia y sencilla, cristiana y argentina.

Tal respuesta existe, pero lo primero que debe saberse es que no reviste las formas domésticamente deseables de una receta

[116] REY, ROSA M. y OTROS, *Las bicis del sol, Libro del maestro...*, ob. cit., p. 24, 59, 34 y 35.

[117] BRASLAVSKY, BERTA, *La escuela...*, ob. cit., p. 10, 19.

[118] Cfr. GOODMAN, YETTA, *Los niños...*, ob. cit., p. 23.

Varias cosas cabe observar aquí, al margen de la contradicción subyacente en el hecho de querer obtener significados, cuando los mismos son negados por sus principios filosóficos. No hay metafísica, pero el fin es llegar al terreno de la metafísica donde las cosas, por lo menos, significan algo seguro.

Pero además, *esa lectura anticipatoria, tiene mucho de automatismo y de reflejo y menos de acto descubridor de significados,* porque sostenido en indicios o en pistas contextuales, el entendimiento *reacciona* más que *reflexiona*, responde con *inferencias imprecisas* antes que con *hallazgos semánticos*. Conjetura, barrunta, sospecha. Y no es que tales actitudes resulten malas o reprobables, pero sí absolutamnte insuficientes para fundar la búsqueda cierta de significados y el dominio de la lectoescritura. *Saltear la gramática y la lógica, puede ser un juego, pero ni en el lector adulto ni en el aprendiz garantizan una enseñanza genuina*. Proponerle al chico como modelo, el hábito conjetural de un lector adulto sin sintaxis ni gramática, es proponerle un salto, por cierto, pero sin red y al vacío. En el terreno de la semántica no cabe la acrobacia ni el malabarismo. Lo volveremos a decir citando a *Mallarmé*: con las palabras no se juega.

Es claro que no se puede descartar el acercamiento inductivo a un texto determinado, ni el cúmulo de vivencias que el pequeño lector trae consigo, ni la naturaleza de su inteligencia que permite, como bien enseña *Santo Tomás*, que la ciencia preexista en potencia activa, pero tal como quedan planteadas en el sistema psicogenético, las anticipaciones podrían ser tomadas por los apriorismos kantianos, aunque por ser extraidas de la experiencia resultarían una verdadera aporía.[115]

En la práctica, sus limitaciones y sus riesgos han sido señalados por los mismos partidarios. "Es irreal" —dice *Rosa M. Rey*— "esperar que (el niño) extraiga fácilmente significados completos de su lectura", porque el lenguaje escrito no le resulta "transparente" y se demora en una decodificación que puede resultar tan tediosa y tan insignificativa como la lectura mecánica. Como sus experiencias con la escritura son escasas,

[115] Cfr. al respecto, ALTAMIRANO, ALEJANDRO, *De la enseñanza...*, ob. cit.

"tenemos que contar con una actividad anticipatoria reducida"; y aparecen además una serie de derivaciones que terminan de complicar las cosas, como la actitud de los maestros que, justificados por estas concepciones, caen en la "pedagogía del dejar hacer". Lo cierto, se reconoce, que *"se está produciendo un retorno a la lectura con poco significado y a las estrategias de enseñanza de la lectoescritura donde el significado de lo que se lee carece en sí mismo de importancia"*.[116] "Circulan tendencias pedagógicas" —escribe *Berta Braslavsky*— "que alegan a favor de la alfabetización espontánea, porque piensan que en una sociedad letrada los niños aprenden a escribir y leer tan naturalmente como se aprende a hablar en la sociedad verbal. En esta experiencia parece comprobarse que *sin la intervención de una escuela que enseñe, la alfabetización emergente, en la mayoría de los casos corre el riesgo de detenerse en el conocimiento externo del sistema de escritura*... Se ha reducido la enseñanza de la escritura a una cuestión de correspondencia gráfico-sonora, categorizando a los niños y grupos de niños en términos de niveles de hipótesis, cuando el proceso de lectura y escritura abarca otros aspectos y otras dimensiones".[117] Al fin de cuentas, reconoce *Emilia Ferreiro, "el conocimiento de la evolución psicológica del sistema de escritura, no resuelve ninguno de los problemas que tienen los maestros en la organización de las actividades de su aula"*.[118]

Y autocolocados semejantes sayos, creemos que todo lo fundamental ha sido dicho.

Queda sin embargo una última reflexión. Y no puede estar dirigida a los responsables de la propagación de estos errores, que se han vuelto impermeables a la verdad, sino a los educadores —sean padres o maestros— que viven con pesadumbre semejantes novedades, buscando una respuesta limpia y sencilla, cristiana y argentina.

Tal respuesta existe, pero lo primero que debe saberse es que no reviste las formas domésticamente deseables de una receta

[116] REY, ROSA M. y OTROS, *Las bicis del sol, Libro del maestro...*, ob. cit., p. 24, 59, 34 y 35.

[117] BRASLAVSKY, BERTA, *La escuela ...*, ob. cit., p. 10, 19.

[118] Cfr. GOODMAN, YETTA, *Los niños...*, ob. cit., p. 23.

práctica y expeditiva, y querer darla así sería faltar a la seriedad y al sentido de la proporción. Es un problema denso y hondo el que hay que resolver.

Es una herida vieja y empozoñada la que hay que limpiar. Se requieren artífices de la sabiduría —que en nada se aproximan a los expertos en modas culturales— y un tiempo que no miden los calendarios escolares.

La *escuela* debe volver a ser el lugar del ocio. El lugar de esa "mejor parte" cuya preferencia celebró Cristo en la actitud de María que lo escuchaba gozosa.

La *persona*, joven o niña, encumbrada o en el llano, debe recuperar su condición de creatura hecha para la trascendencia y la vida de la gracia. Su dignidad perdida no empieza a restaurarse en la sociología sino en la ciencia de la caridad.

La *inteligencia* debe saberse ordenada a la contemplación del Ser. Ni estadios ni períodos explican su majestad. Tampoco experimentos, diagnósticos, tabulaciones y psicometrías. Santo Tomás reposaba la cabeza en el Sagrario. Y veía y entreveía para todos los siglos.

El *maestro* debe adquirir desde temprano una sólida formación. Se la otorga el ejercicio de la teología y de la metafísica, el cultivo de las humanidades, el contacto directo con las fuentes vivas de la cultura. "Mal maestro", decía *Eugenio D'Ors*, "quien en asignatura de autoridad, no es discípulo de los combatientes; quien, en asignatura de piedad, no es discípulo de los sacerdotes; quien, en asignatura de fantasía, no es discípulo de los poetas; quien, en asignatura de laboriosidad, no es discípulo de los artesanos. Mal maestro, quien, en asignatura de alegría, no es discípulo de sus discípulos".[119]

Mal maestro quien pregunta *si no son estas novedades* qué, en lugar de advertir que ellas —con sus figurones y sus snobismos, con su enorme frivolidad e insustancialidad manifiesta— han usurpado el sitial del bien y de la belleza, del sentido común y de la lógica, de la herencia que la Cristiandad regaló a

[119] D'ORS, EUGENIO, *La tradición*, Buenos Aires, Editoriales Reunidas, 1939, p. 85.

los siglos.

Y el *lenguaje* debe desandar los caminos sórdidos de su destrucción intrínseca para alcanzar la cima de su expresividad, que está en el Logos Divino. Nos lo quieren despojar de sus raíces y de su origen. Uniformizarlo por el uso de horrorosos neologismos y muletillas. Desarraigarlo del silencio y del Verbo Fundante, descastarlo con extranjerías hueras, internacionalizarlo hasta el límite en que ya no contenga nuestra heredad y nuestra estirpe, desfigurarlo con nimiedades y ruindades de todo calibre. Pero el lenguaje, decía *Heidegger*, es la morada del Ser. Y a esa morada la custodian los poetas, los sabios y los artistas.

"Habrá que descender hasta la educación de nuestros niños y devolverles la poesía como ámbito y espacio espiritual en las escuelas. Volverles a la creación de la palabra desde donde debe poseer las cosas: solamente desde la expresión los objetos son penetrados por el hombre; la expresión y la idea son dos momentos de un todo indivisible que no puede quebrantarse. Hemos enseñado ideas secas, y prietas, hemos entregado a los niños desoladores juguetes de muerte; un pájaro que no tiene su nombre porque no sabemos cómo enseñar a nombrar las aves del cielo, un manojo de rosas que nadie sabe convocarlas. Y todo está allí, sin haber penetrado en la inteligencia profunda del niño, desde su «afuera» inexpresivo. Y le hemos mostrado como mundo y verdad una barahunda donde reunimos todos los residuos del hombre, mientras el cosmos, el orden de los días expresados en los nombres, está ausente de sus dolorosas horas de escolar atildado y exacto. La escuela activa le ha conducido a la separación de espontaneidad y disciplina cuando en realidad se llama educación a aquella espontaneidad que brota desde el sometimiento interior al implacable ser de las cosas y del hombre y de Dios: solamente estamos y descansamos en el logro de lo espontáneo cuando hemos aprendido el profundo sojuzgamiento de la libertad al bien."[120]

[120] Renaudière de Paulis, Domingo, *Poesía y Nación. Crisis de la poesía en la Argentina*, *Retorno*, n. 4, Mendoza, 1963, p. 13-16.

Semejante programa, como se advierte, no es para un curso, un día, una clase o un ciclo lectivo. Pero permitirá resolverlo todo, ya que resuelto lo esencial —principos, fundamentos, fines— lo demás pasa a ser la proverbial añadidura.

Desenmascárese el error. Demuéstrese su inconsistencia y falacia. Téngase el coraje de llamar por sus nombres a los ideólogos del embuste y de la soberbia. Rechácese la mentira organizada revestida de disciplina científica, y estúdiese con seriedad y alegría los fundamentos inamovibles del Orden Natural. Frecuéntese con humildad a los clásicos —griegos, romanos y cristianos— que han inteligido la realidad plena de la persona, empezando por sus cimientos orgánicos hasta llegar al vuelo de su espíritu, entre el anudamiento íntimo de su psicología y el vértice de su salvación sobrenatural. Medítese con confianza las páginas de los grandes maestros de la Verdad, desde las que recogen las enseñanzas de *Sócrates* hasta las de nuestro entrañable *Leonardo Castellani*. Y sépase que, aunque se desconozca o silencie, ellos han iluminado con su magisterio, tanto los primeros fundamentos de la educación como sus circunstancias concretas.

No se le pidan explicaciones psicológicas, pedagógicas y lingüísticas a quienes han extinguido el alma, la paideia y la voz. No se acuda para saber quién es el hombre a los que proponen su anulación. No se busquen contestaciones en las metodologías, sino en la virtud de la prudencia. Ella marca los límites, los ritmos, el criterio y las pausas. Para iniciar a un alma en la lectoescritura se necesita otra vez más el olvidado sentido común. Respetar las leyes de la lógica y de la gramática, el peso de la realidad y de la semántica, la modulacion interior de los descubrimientos espirituales, la sensatez y la cordura. Pues de lo contrario, y como en las páginas de *Erasmo*, la *Locura* señalará locuaz su preferencia: "siempre me ha causado placer decir a tuertas y a derechas todo lo que me viene a la boca". Y más allá de los tecnicismos fatuos de tanto hablatín bien rentado, sabremos que hemos enseñado a bien leer y escribir, si juntos con nuestros hijos y alumnos, podemos repetir el final de cada jornada aquel verso —casi una plegaria— que dice escuetamente:

"Señor, Tú eres grande; yo adoro, yo creo,
tu cielo es un libro de páginas bellas
do en noches tranquilas mi símbolo leo,
que escribe tu mano con signos de estrellas".

ANTONIO CAPONNETTO

Buenos Aires, septiembre 21 de 1993.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

PRÓLOGO A LA PRIMERA EDICIÓN

Es posible que el subtítulo de este ensayo sorprenda a quienes no estén ligados de un modo específico a la escolaridad primaria.

Si bien es cierto que el término *lectoescritura* alude obviamente al acto de leer y de escribir, y que la expresión *psicogénesis* se ha difundido como sinónimo de origen y desarrollo de los procesos mentales, la combinación de ambas palabras en boca de los "iniciados", expresa una innovadora y revolucionaria modalidad de *aprendizaje inicial*, que a partir de la construcción personal del lenguaje, acaba con la conformación de un nuevo tipo humano y educacional. Leer y escribir no serían sino puntos de partida, desde el cual modificar la tradicional identidad cultural, social y ética. Decisivos puntos de partida, por cierto, en tanto inciden en el niño y en su entorno familiar, y obligan a los mayores a mudar de modelos y de conductas.

No es casual que ideológicamente sean las izquierdas —con su enorme aparato editorial— las que alimenten y promuevan esta iniciativa pedagógica; ni que la misma venga sostenida políticamente por las dos últimas gestiones gubernativas, ni que con ya padecida mezcla de ignorancia y de frivolidad, los ambientes "cristianos" adopten la moda, como signo de su actualización y de su empeño por estar al día.

Pese al hermético subtítulo, entonces —al que hemos tenido que recurrir obligadamente para identificar por su nombre a este proyecto—, está muy lejos de nuestro ánimo hacer de las páginas que siguen un artilugio para especialistas. Antes bien,

quisiéramos que al cerrarlas, el lector común advirtiese que está ante una cuestión de interés concreto, como que pone en juego la formación de nuestros hijos y la misión de los educadores, sean padres o maestros.

Si se enseña a leer y a escribir de un modo distinto, es porque se aspira a un pensar y a un obrar igualmente distintos. Lo grave es que la distinción aquí buscada, no es el regreso al Orden sino la opción por el caos. No es la perfección por el ejercicio de la virtud, del sentido común y de la lógica. Es la confusión por el entrenamiento en el relativismo, en la dialéctica y en el cambio permanente.

Más de una vez hemos vuelto sobre estos temas, señalando con insistencia que estamos ante un problema de fondo, imposible de entender y de resolver fuera del drama moderno de la *desacralización*.

Porque no es asunto de métodos o de recursos didácticos, o de planificaciones y de programas ocasionales. Es toda una concepción de la escuela, de la cultura y de la persona, la que está desencializada y pervertida. Toda una concepción de la educación, de la inteligencia y del magisterio, la que resulta secularizada y reducida a la medida del materialismo. Toda una concepción de los fines y fundamentos del saber humano, la que se niega a las raíces teológicas y metafísicas, para asentarse en los criterios del naturalismo y del inmanentismo total. Una profanación, al fin y al cabo, desde que Dios es el gran ausente —cuando no el blanco implícito de todas las insidias— y la creatura —su mejor obra terrena— el objeto de las mayores tergiversaciones.

Con tales presupuestos, no puede sorprender que las ciencias de la educación, y la práctica escolar consiguiente, estén dominadas hoy por una psicología sin alma, por una pedagogía sin sabiduría, y por una didáctica sin arte ni estilo. Por una enseñanza sin contemplación y un maestro sin discípulos. Por un lenguaje vacío de esencias y de belleza, y ahora —con la aplicación de la psicogénesis— hasta con una lectura y escritura rebajada a la condición de objetos funcionales.

Dos extravíos hondos asoman detrás de este error funestísimo: el de la verdadera noción de *la infancia*, y el de la

real significación de *la palabra*.

Perdida en las oscuridades de una psicopedagogía biologista —que sigue repitiendo con Piaget, que para entender al niño hay que verificar la evolución de los períodos zoológicos— la infancia se presenta cada vez más ante los ojos del educador, como una sucesividad de *estadios* inexorables y de *hipótesis* que aparecen y desaparecen para dar paso a otras; como una mecánica determinista, en la que se ajustan procesos y complejos, se acomodan funciones y se asimilan esquemas, clasificables y controlables todos en científicas taxonomías.

Avalado el planteo por el prestigio de los "talleres" educativos más famosos en vivisecciones psicológicas, y revestido de un idioma tan infatuado como incomprensible, son pocos los que se atreven a reaccionar, a decir sin ambages que se trata de una gran impostura, y a rescatar la infancia de los ideologismos y de las dialécticas. A rescatar la infancia de la psicopedagogía evolucionista y conductista, y restituirla a la plenitud del misterio y de la gracia.

Porque para comprender la niñez no sirven los *estadios* ni las *operaciones;* ni las *hipótesis*, las *estrategias predictivas* y las *baterías psicométricas*. No sirven los experimentos de los encuestadores, ni los laboratorios de los positivistas, ni los gabinetes de los *trabajadores sociales,* curioso eufemismo éste para encubrir una de las últimas variantes de la holganza.

Sirve en cambio, advertir que el niño tiene una inteligencia capaz de conocer *inmaterial* y *universalmente,* capaz de la *interioridad* y de la *abstracción*, del ser que precede al *concepto* y a la *palabra* con la que designará a las cosas por sus esencias. Una inteligencia que se abre a la realidad para descubrirla tal como es, que se siente vocada a lo Absoluto y atraída por la Eternidad, y en la que *ningún conocimiento sensible deja de estar vivificado por el espíritu*. Inteligencia toda entera e intacta desde que nace, similar a la del adulto en su naturaleza, pero distinta en su desarrollo y ejercicio. Inteligencia llamada a la trascendencia y a la lumbre, pilar inconmovible sobre el cual, el pequeño, edificará su atalaya.

Sirve saber que esa inteligencia no se colma con desplie-

gues motrices, ni con "collages" de materiales diversos, ni con diminutivos idiomáticos y cancioncillas triviales. No se sacia con contextos funcionales, ni con manipuleos de letras en rincones multicolores. Reclama sabiduría y poesía, memoria y emulación de lo egregio, ejemplos de santidad y de heroísmo, seriedad con las cosas, que es el único modo de vestir al alma de fiesta. *La inteligencia del niño —como la de toda creatura hecha a imago Dei— necesita el esplendor de la Verdad, la conquista del Bien y el deslumbramiento de la Belleza.*

Sirve saber que un niño, como decía *Novalis*, es un amor que se ha hecho visible; una encarnadura de amores fecundos entrelazados al amor del Padre, y que el máximo respeto al que es acreedor no consiste en la reglamentación de sus derechos, ni en la idolatría de su espontaneidad, ni en la autonomía de sus instintos. Consiste en disponerlo hacia el cumplimiento del deber y del servicio, hacia las sujeciones que ennoblecen y las responsabilidades que otorgan señorío.

Sirve saber que el niño no es un problema ni un conflicto en una tabla de síntomas, y tampoco un saltimbanqui que ahoga sus tristezas con cuatro fruslerías televisivas llevadas al aula. *No es un marginal ni un proletario, ni un rico o un privilegiado, porque ninguna categoría clasista define su insondabilidad.* Es una filiación que va creciendo, una hermandad que se anuda en el espacio, una "promesa cargada de racimos". Es profecía y juramento del porvenir presentido y anhelado. No hay niños *discriminados* versus otros *prestigiosos*, como se insiste con insoportable resentimiento. Hay sí, niños víctimas de estos enredos ideológicos y de los males que ellos suscitan. Los niños todos, en su interior, pertenecen a la patria común, que a despecho de los verificadores empiriométricos, custodian los Arcángeles desde sus guardias celestes.

Sirve, al fin, volver el corazón y el entendimiento al Evangelio. E inteligir que el *hacerse como niños* no es una regresión cronológica, sino una vía de perfección por la práctica de la humildad, de la sencillez y de la pureza.

Pero queda sortear el extravío de *la palabra*.

También ella —como la infancia, como los juegos y la ense-

ñanza, como la inteligencia toda— ha sido víctima de un quebrantamiento sustancial. Y vulgarizada y rota ha llegado a la escuela para dolor y vergüenza de los verdaderos educadores.

Palabras traicioneras de su significado primordial. Palabras intercambiables y móviles, como cartones pintados y despintados por el uso. Palabras para armar, recortar y pegar para *construir* y *desconstruir* piezas de un aparato idiomático propio. Palabras objetos, utensilios, mercancías. En las columnas negras de los diarios, en los letreros sórdidamente vistosos, en la engañosa publicidad callejera, en los escaparates de la compraventa ordinaria, o en la vileza de una pantalla cualquiera. Así llegan al aula: estériles, cosificadas, sin alas ni vuelo, ni sangre; quemaduras sobre el labio y sobre el alma. Sólo *habladurías*, al decir de *Heidegger* : rechazo de los fundamentos e inconsistencia creciente. Pero entonces, "las palabras se agrietan y se rompen, resbalan, se deslizan, perecen, se deterioran de imprecisión", nos dice *Eliot*. "Voces chillonas regañando, burlándose, o meramente charloteando, las atacan siempre". Y cada vez que el grito, el ruido o la materia la destruyen, se reedita la iniquidad del Tentador, que alguna tarde, en el Desierto, osó acorralar a la Palabra.

No es en el sedicente realismo que otorgan la mundanización y las interacciones funcionales con el medio, donde el maestro reencontrará la clave para rescatar *la palabra.*

No es en los estereotipos gastados de los manuales, ni en la cursilería normalista, ni en las innovaciones aviesas de la "literatura infantil". Porque bien miradas las cosas, *no hay literatura infantil o adulta, hay mala o buena literatura, y ésta es la que necesita el hombre en todas las edades.*

No se reencontrará la palabra buceando en los antecedentes biológicos de la especie, en las estructuras semióticas o en los procesos psicogenéticos.

Hay que regresar al misterio y al milagro del Verbo Encarnado. Tenemos que cobijarnos en la Palabra de Dios. Y como los grandes oradores de la historia, desechar las voces ultrajadas y sucias para que resplandezcan los significados aúreos, originarios y fundantes.

Hay que regresar al olvidado oficio de hacer la palabra ontofanía. Y cubrir de semántica indivisa el alma herida de nuestros hijos y alumnos. Herida de ramplonerías y de lisonjas, de nimiedades y de mal gusto.

Hay que regresar al coraje de pronunciar las palabras que ya no pronuncia nadie. Y pedir con el Salmista en cada alba: "Señor, abre mis labios y mi boca publicará tu alabanza" (Ps.50, 17). Decir lo que se debe, oportuna e inoportunamente, y saber callar ante lo inefable, con sobriedad y decoro. Abandonar el estrépito y el bullicio —que son formas prácticas de ateísmo, como que impiden recogerse para encontrar al Creador— y recordar la antigua liturgia de la Nochebuena: "En el medio del silencio de la Noche bajó una Palabra".

Infancia y Palabra; he aquí dos realidades que aguardan nuestra vocación educadora. Dos entidades a custodiar y a rehabilitar. No se conseguirá este empeño sin *sabiduría y entendimiento.* Sin *fortaleza, ciencia y piedad.* Sin *consejo y temor de Dios.* Hemos nombrado los dones del Espíritu Santo. De su *lumen cordium* —luz del corazón— que todo lo transfigura con su presencia.

Tal vez por eso, cuando en junio de 1979, *Juan Pablo II* dialogó en su tierra natal con estudiantes y profesores, no se demoró en ninguna cuestión académica o pedagógica, sino en una vieja oración *para recibir los dones del Espíritu Santo,* que le había enseñado su padre siendo apenas un niño. *"Recibid de mí esta oración que mi padre me enseñó y permaneced fieles a ella".*

Permanezcamos fieles. Y en medio de la destrucción deliberada del Nombre y de los nombres, sea nuestra divisa educativa, la plegaria de San Fernando, rey heroico de Castilla, de donde el castellano procede:

"Espíritu Santo, Amor del Padre y del Hijo, inspírame siempre lo que debo pensar, lo que debo decir, cómo lo debo decir. Lo que debo callar, lo que debo escribir, cómo debo obrar. Lo que debo hacer para procurar tu gloria, el bien de las almas y mi propia santificación".

ANTONIO CAPONNETTO

Buenos Aires, julio de 1990.

Capítulo I

Cuestión de Principios Antes que de Métodos

En los ambientes educativos, principalmente en aquellos que guardan relación con los niveles preescolar y primario, se viene promocionando desde hace unos años, el comúnmente denominado *"método psicogenético"* para la enseñanza de la lectoescritura. Es frecuente el dictado de cursos sobre el tema, y hasta la aparición de libros de textos adecuados a la nueva modalidad. Los docentes son cada vez más exigidos y requeridos en esta dirección, y los padres —no sin desconcierto— escuchan hablar de la cuestión entre indiferentes y resignados. En otros casos, docentes y padres comparten, además, la preocupación por lo que intuyen o preveen desencaminado. Es comprensible: errores sintácticos y semánticos que no se corrigen, faltas graves en la ortografía y en la caligrafía que no se consideran tales, mala pronunciación y abuso de modismos orales, cierto permisivismo en el empleo y en el manejo del vocabulario, y un clima generalizado de desdén hacia las normas idiomáticas habituales, son algunos de los síntomas que se perciben, causando perplejidad.

Sería simplista una relación de causa-efecto *exclusiva* entre estos males constatables y el susodicho "método". Que en rigor, aclarémoslo desde ya, *no se presenta como tal ni quiere serlo,* sino como una cosmovisión pedagógica renovadora, cuya influencia modificaría necesariamente aún la metodología tradicional de la transmisión de la lectoescritura en el ciclo inicial de la escolaridad. Y hacemos esta advertencia no para atem-

perar la crítica sino para acentuarla. Porque las falencias pedagógicas en nuestro medio no son recientes sino de antigua data. Porque las modas e innovaciones educacionales se suceden y superponen con una superficialidad y frivolidad que causan estupor. Y porque, aquí y ahora, con éste u otros "métodos" análogos, no nos han inventado sustancialmente nada nuevo, sino remozado errores viejos, que sólo el snobismo intelectual y la pésima combinación de ignorancia y soberbia pueden presentar como panacea.

Si sólo se tratase de una modificación reciente, podría descontarse su transitoriedad. Si consistiera además en un mero recurso metodológico, se incorporaría a la nómina de opciones descartables. La gravedad de este planteo educativo que se viene impartiendo es que ni es bueno ni es nuevo, ni se limita a lo instrumental, sino que recoge e imparte los sofismas pedagógicos del naturalismo y del materialismo, aderezados ahora con una fuerte carga ideológica de signo gramsciano. Recoge e imparte los extravíos de una ciencia de la educación crudamente inmanentista. Para la cual, el hombre no es creatura trascendente, ni la cultura cultivo espiritual y culto a Dios, ni la escuela recuperación de la vida contemplativa, ni la palabra humana —oral o escrita— resonancia de la Palabra Divina. Sí; sería simplista y hasta ingenuo encontrar en el llamado "método psicogenético" la causa exclusiva del desvarío actual. Algo parecido a explicar la inundación de hoy por las lluvias de la mañana, olvidándose del diluvio de ayer. O lamentarse de los frutos de una hierba mala, sin cortar su raíz. El desorden actual es la resultante y el producto de un camino invertido, en el cual, la psicogénesis de raigambre piagetiana, o la lingüística de inspiración nominalista, o el democratismo tributario de la tesis socialista, no son más que hitos en un largo y desgastante proceso de confusión.

No es pues, quede en claro, una cuestión de métodos. Tampoco una preocupación por el purismo de la lectura y de la escritura, como la planteaba el clásico normalismo. *Es cuestión de principios, de fundamentos y de fines.* O la Ciencia de la Educación —y usamos el término en el sentido más abarcador—

restablece sus cimientos teológicos, metafísicos, éticos y hasta estéticos que la hicieron digna de la mejor Cristiandad, o se diluye en el marasmo cientificista de nuestros días. O subordinada a los saberes fundantes recobra la libertad de la sabiduría. O liberada de las antiguas tutelas se esclaviza, como hoy, a los disparates volubles y rotativos del último perito educacional promocionado por los poderes de turno. O elige el sentido común —y por él, la sensatez en la enseñanza y en la escuela— o se queda con las consignas de la revolución cultural. Y con ellas, el caos y la decadencia de la que somos espectadores. O en la enseñanza inicial de la lectoescritura es —de algún modo, por analogía y todo lo imperfectamente que se quiera— la iniciación al Misterio del Verbo, y por ende, la participación en la sacralidad del Orden Creado. O es, como veremos decir explícitamente a los pregoneros de la psicogénesis, una *función desacralizadora* que hace de la palabra un *objeto para la acción.*

Quede una vez más reiterado: *no es una cuestión de métodos;* que en esto bastará casi siempre la prudencia y la eficiencia. Ni de tomar el libro con las manos aseadas y pronunciar las "eses" finales, o copiar bien de la pizarra; que en esto otro bastará el añorado buen sentido. *Es cuestión de principios, fundamentos y fines.*

Entretanto, la *Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires,* tiene organizado oficialmente un *Curso sobre Psicogénesis de la Lectoescritura,* al que muchos han asistido movidos por presiones y conveniencias de circunstancias antes que por incentivaciones culturales. Su expresión más conocida es el conjunto de *Siete Módulos* que bajo el título común de *La Lectoescritura Inicial en una Escuela para la Democracia,* edita y distribuye el *Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia* (SICADIS).

Se trata de guías de comprensión, de análisis y de estudio didácticamente elaboradas. Bajo la *responsabilidad intelectual* de *Graciela María Carbone, Berta Braslavsky y Silvia Fernández de Gacio;* y bajo la *responsabilidad política* del radicalismo primero *(Facundo Suárez Lastra, Enrique Mathov, Susana Emanuel de Pérez Lerea)* y del justicialismo ahora *(Carlos Alfredo*

Grosso, Osvaldo Enrique Devries y Ana Teresa Lorenzo), como una nueva prueba de la continuidad elegida en el terreno cultural. Los ejemplares que tenemos a la vista, están fechados en Buenos Aires, entre 1985 y 1989.[1]

No es nuestro propósito encarar una réplica pormenorizada a estos *Módulos*. Ello requeriría —si se lo juzgara conveniente— un trabajo mayor con el concurso de diversos especialistas. Pero parece apropiado en cambio, a partir de este material y de la bibliografía en él promocionada, dejar planteadas ciertas objeciones esenciales, y mover a la reflexión a maestros y a padres.

[1] Los cambios de autoridades, consecuencia lógica del tiempo transcurrido entre la primera y la segunda edición de este libro, no quitan vigencia a los contenidos aquí criticados. Ante todo porque esos módulos del SICADIS siguen siendo lectura recomendada y predilecta en la formación psicogenetista de los docentes. Y en segundo lugar, porque independientemente de la permanencia o de la remoción de uno u otro funcionario, el proyecto sigue en pie e incluso se encuentra en plena expansión. No pocos de los autores aludidos en el *Estudio Preliminar* a esta nueva edición están a cargo de experiencias escolares o de cursos de formación docente que cuentan con el explícito respaldo de las actuales autoridades eductivas nacionales y provinciales. Y estos datos los proporcionan los mismos interesados en sus respectivas reseñas curriculares. Finalmente, aclaramos, que el contenido sustancial de estos *Módulos*, que sirven aquí de ocasión para formular nuestras objeciones, se repite insistentemente en toda la bibliografía básica sobre la cuestión.

Capítulo II
Democratismo, Oralidad y Escritura

En primer lugar, hay un propósito explícito de reducir la *naturaleza y el fin de la escuela* al ejercicio pleno de la vida democrática. La democracia —nunca definida, siempre sobreentendida y absolutizada— es predicada de un modo taxativo e incondicionado, como *formalidad* y *finalidad* de la escuela y aún de la educación. Y ello, después de mucho fatigar con recomendaciones sobre la imprescindibilidad de la crítica, de la discusión y de la creatividad personal, en oposición a todo dogmatismo y autoritarismo. Pero frente a la democracia se desvanecen estas normas. Nada se discute ni cuestiona, ni se verifica ni debate. Ella es verdad revelada y dogmática, apodíctica, insustituible e inmodificable.

Así, en nombre de la más irrestricta libertad y de las constantes apelaciones al constructivismo personal de opiniones y pareceres, se exige y se impone una *petitio principii*: la democracia es la *formalidad* y la *finalidad* tanto escolar como educativa. La escuela ha de tener, pues, un *enfoque*, una *vida*, un *ritmo*, un *desarrollo* y una *dirección* sustancialmente democrática.

Esta contradicción inicial es más grave de lo que se cree. No sólo porque exhibe la vulnerabilidad y la incoherencia de las argumentaciones, ni porque ideologiza obligatoriamente el criterio pedagógico, ni porque abusa de la retórica política en un tiempo especialmente sensibilizado para rechazarla. No sólo tampoco porque desnaturaliza la identidad de la escuela y escamotea su verdadero fin, sino fundamentalmente por aquello

que ya advertía *Ortega*, en mayo de 1917, desde las páginas de *El Observador*: *"La democracia exasperada y fuera de sí, la democracia en religión o en arte, la democracia en el pensamiento y en el gesto, la democracia en el corazón y en las costumbres es el más peligroso morbo que puede padecer una sociedad"*.

Fuera de quicio y de cauce, divinizada e indiscutida, la democracia pasa a informarlo todo, como lo prescribiera *Dewey* y sus epígonos, para cimentar desde las aulas el proverbial *"american way of life"*. Desde las relaciones entre educadores y educandos hasta el ejercicio de la actividad intelectual; desde el papel de la autoridad hasta la adquisición del lenguaje y de las distintas disciplinas. Lo que significa en la práctica, una escuela activista y pragmática, exteriorista y utilitaria, integralmente laica y secularizante, *científica*, como insisten en llamarla con inequívoco regusto positivista. Una escuela en la cual, la cultura no es cultivo interior ni capacidad cultual, sino conjunto de bienes que el género humano "produce y acumula" en "el proceso de su evolución sociohistórica".[1] Y en la que además, y consiguientemente, la inteligencia "es un complejo funcional" (1,1, p. 21), y la palabra una herramienta para la comunicación y la información.

Porque éste es el primer punto de llegada que interesa observar en relación con el tema abordado. En una escuela así concebida, con un hombre, una inteligencia, un lenguaje, una cultura y un magisterio negados a su verdadera fisonomía y a su más alta misión, la democracia resulta tan omnisciente y mágica, que sólo ella "libera a la palabra" (1,3, p. 84). Al punto de que *no es ya la comunicación humana la que se hace posible a través del don del lenguaje, sino el lenguaje el que se origina y brota de la convivencia democrática*. Del "trabajar conjuntamente", "crear instrumentos... y dividir el trabajo" (1,1 p. 18). La palabra, en definitiva, es una cosa práctica, un utensilio más —plega-

[1] MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia: *La Lectoescritura Inicial en una Escuela para la Democracia. Módulo I, Unidad I, p. 17. En adelante citaremos en el texto, indicando con el primer número el Módulo, con el segundo la Unidad y con el tercero la página.* vg.: (1,1, p. 21). En todos los casos, las citas están tomadas de las ediciones comprendidas entre 1985 y 1989.

dizo, adaptable, manuable, ágil y de fácil acomodación— que se desenvuelve evolutivamente en el hombre a partir de "ciertas premisas biológicas desarrolladas filogenéticamente", y de la herencia "de sonidos, mímicas, señales fónicas y ademanes, usados para la comunicación por sus antecesores" (1,1 p. 18). He aquí una clara caracterización del *homo faber*, con su reduccionismo antropológico centrado en la praxis, en la evolución de las especies zoológicas, y en la explicación de los misterios espirituales por las leyes de la fisiología.

No es casual que a la hora de encontrar un ejemplo ilustrativo, los mentores de esta propuesta acudan al marxista *Pablo Neruda* (cfr. 7, Anexo, p. 133-134). Su poema *La Palabra*, además del consabido resentimiento antihispanista y anticatólico, cifra la visión cosificante y biológica que se tiene del verbo humano, eco y vestigio de la Voz del Padre. Y cifra la grosera concepción mecanicista de la inteligencia, enseñada por *Piaget*, con su doble mecanismo *asimilativo* y *adaptativo*. Al igual que el invocado conejo de los argumentos piagetianos, que al comer la *col* hace que esta se "conejice" y que el animal se acomode a ella, *Neruda* percibe las palabras como objetos y víveres que ingiere, asimila, acomoda, deglute y depone. "Las palabras... las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... y entonces las vuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto...". *Una palabra objeto para una inteligencia mecánica, de un hombre funcional en una sociedad democrática*. Así podría traducirse la nueva consigna, y es indudable que en función de ella se encara el proceso escolar de la lectoescritura.

Por eso, si bien se reconoce que la lectura puede tener "funciones recreativas o rituales", se insiste y se privilegia su valor informativo y su carácter situacional; criterio que, exacerbado, no conduce ciertamente a hacer del lector, desde los días iniciales, un escucha atento y activo de "las palabras de vida eterna", sino alguien que entre en contacto con señalizaciones de tránsito, nombres de calles, y de negocios, carteles

que ya advertía *Ortega*, en mayo de 1917, desde las páginas de *El Observador*: *"La democracia exasperada y fuera de sí, la democracia en religión o en arte, la democracia en el pensamiento y en el gesto, la democracia en el corazón y en las costumbres es el más peligroso morbo que puede padecer una sociedad"*.

Fuera de quicio y de cauce, divinizada e indiscutida, la democracia pasa a informarlo todo, como lo prescribiera *Dewey* y sus epígonos, para cimentar desde las aulas el proverbial *"american way of life"*. Desde las relaciones entre educadores y educandos hasta el ejercicio de la actividad intelectual; desde el papel de la autoridad hasta la adquisición del lenguaje y de las distintas disciplinas. Lo que significa en la práctica, una escuela activista y pragmática, exteriorista y utilitaria, integralmente laica y secularizante, *científica*, como insisten en llamarla con inequívoco regusto positivista. Una escuela en la cual, la cultura no es cultivo interior ni capacidad cultual, sino conjunto de bienes que el género humano "produce y acumula" en "el proceso de su evolución sociohistórica".[1] Y en la que además, y consiguientemente, la inteligencia "es un complejo funcional" (1,1, p. 21), y la palabra una herramienta para la comunicación y la información.

Porque éste es el primer punto de llegada que interesa observar en relación con el tema abordado. En una escuela así concebida, con un hombre, una inteligencia, un lenguaje, una cultura y un magisterio negados a su verdadera fisonomía y a su más alta misión, la democracia resulta tan omnisciente y mágica, que sólo ella "libera a la palabra" (1,3, p. 84). Al punto de que *no es ya la comunicación humana la que se hace posible a través del don del lenguaje, sino el lenguaje el que se origina y brota de la convivencia democrática*. Del "trabajar conjuntamente", "crear instrumentos... y dividir el trabajo" (1,1 p. 18). La palabra, en definitiva, es una cosa práctica, un utensilio más —plega-

[1] MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Servicio de Innovaciones Curriculares a Distancia: *La Lectoescritura Inicial en una Escuela para la Democracia. Módulo I, Unidad I, p. 17. En adelante citaremos en el texto, indicando con el primer número el Módulo, con el segundo la Unidad y con el tercero la página.* vg.: (1,1, p. 21). En todos los casos, las citas están tomadas de las ediciones comprendidas entre 1985 y 1989.

dizo, adaptable, manuable, ágil y de fácil acomodación— que se desenvuelve evolutivamente en el hombre a partir de "ciertas premisas biológicas desarrolladas filogenéticamente", y de la herencia "de sonidos, mímicas, señales fónicas y ademanes, usados para la comunicación por sus antecesores" (1,1 p. 18). He aquí una clara caracterización del *homo faber*, con su reduccionismo antropológico centrado en la praxis, en la evolución de las especies zoológicas, y en la explicación de los misterios espirituales por las leyes de la fisiología.

No es casual que a la hora de encontrar un ejemplo ilustrativo, los mentores de esta propuesta acudan al marxista *Pablo Neruda* (cfr. 7, Anexo, p. 133-134). Su poema *La Palabra*, además del consabido resentimiento antihispanista y anticatólico, cifra la visión cosificante y biológica que se tiene del verbo humano, eco y vestigio de la Voz del Padre. Y cifra la grosera concepción mecanicista de la inteligencia, enseñada por *Piaget*, con su doble mecanismo *asimilativo* y *adaptativo*. Al igual que el invocado conejo de los argumentos piagetianos, que al comer la *col* hace que esta se "conejice" y que el animal se acomode a ella, *Neruda* percibe las palabras como objetos y víveres que ingiere, asimila, acomoda, deglute y depone. "Las palabras... las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... y entonces las vuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto...". *Una palabra objeto para una inteligencia mecánica, de un hombre funcional en una sociedad democrática*. Así podría traducirse la nueva consigna, y es indudable que en función de ella se encara el proceso escolar de la lectoescritura.

Por eso, si bien se reconoce que la lectura puede tener "funciones recreativas o rituales", se insiste y se privilegia su valor informativo y su carácter situacional; criterio que, exacerbado, no conduce ciertamente a hacer del lector, desde los días iniciales, un escucha atento y activo de "las palabras de vida eterna", sino alguien que entre en contacto con señalizaciones de tránsito, nombres de calles, y de negocios, carteles

publicitarios, indicadores de riesgos y recursos, guías de avenidas, transportes o espectáculos. De suyo, los textos que apoyan la iniciación a la lectura abundan y sobreabundan en *situaciones* e *informaciones*, pero adolecen seriamente de bienes éticos, artísticos y religiosos. Frente a ellos, *San Agustín*, no hubiera podido decir lo que dijo: "cuando oramos hablamos con Dios, *mas cuando leemos, es Dios quien habla con nosotros*" (Sermo I feriae 6 post Dom, Pass). Es que un común denominador identifica a dichos textos y a la gnoseología escolar de sus autores: la convicción de que la inteligencia infantil reclama y recibe con exclusividad conocimientos empíricos y de contacto directo, "conocimiento mediante la experiencia en la vida y en el trabajo" (1,2 pos. 65). Es el error materialista de siempre y —en el mejor de los casos, que no es éste— la reducción de la inteligencia a pura *ratio*, desconociendo el *intellectus*. Esto es, la capacidad intuitiva, comprehensiva, mistérica y poética.

De ahí que se rechace como una aberración medieval la lectura coral, rítmica y aforística, acusada —entre otras cosas— de "práctica ritual" (1,2, p. 65) y se propugne su *papel transformador* enfrentado dialécticamente al *papel conservador* que tendría antaño. Como si conservar y continuar, mantener y guardar, fuese una misión desdorosa del lector y de la lectura.

De ahí también que con *Richard Bamberger* y su libro *Puesto del Libro en la Educación Permanente*, se proponga valorar la lectura porque ella enseña "a elegir con tino entre la inmensa masa de estímulos y solicitaciones que aportan los demás canales de comunicación" (1, Anexo, p. 109). O porque, según opinión de *Umberto Eco*, ella actúa como factor compensador de la cultura de la imagen, propia de "las sociedades absolutistas y paternalistas" de sesgo "insuperablemente reaccionario".[2]

Y de ahí, en fin, que se celebre el tránsito de la oralidad a la escritura como un "paso revolucionario" (1,2, p. 39) a partir del cual nace la ciencia, el análisis y el estudio (idem, cfr. pptte. pp. 49-50), se afianza la libertad de expresión, y se supera la

[2] ECO, UMBERTO, *Apocalípticos e Integrados ante la cultura de masas*, Buenos Aires, Lumen, 1968, p. 378. Cit. en el *Módulo I*, Anexo B, ps. 131-132.

"sabiduría" de las "culturas primitivas" con el estudio científico de los tiempos modernos. La desacralización de Mnemosine —la diosa griega de la Memoria— y la consiguiente queja de *Platón* porque la escritura que venía a reemplazarla era una forma mecánica e inhumana de procesar el conocimiento (1,2, pp. 44-45), es presentada como un insostenible anacronismo, cuyo significado profundo ni siquiera se intenta descifrar. Es más, en adelante cualquier intento mnemotécnico deberá considerarse un delito de lesa escolaridad, un maldito retorno a la prehistoria, "la remota época del primer oralismo cuando no existía la escritura como recurso de almacenamiento del saber", y se empleaba la memoria para conservar y transmitir el saber "de generación en generación" (1,2, p. 64).

Quien frecuente a los clásicos, y en especial a *Platón*, comprenderá bien pronto la profunda verdad enseñada por los Antiguos en relación con este tema, y en qué medida el olvido y la traición a tales enseñanzas ha significado la decadencia de la educación. Y comprenderá asimismo, en qué ignorancia raigal y terrible se encuentran estos modernos pedagogos.

Los clásicos entendían cabalmente el valor de la Memoria, y de la lectura que suscitaba su cultivo y ejercitación. Sabían que sin la némesis —esto es, sin el recuerdo y la fijación de los hechos y de las palabras egregias— el hombre se vulgarizaba y no podía ordenar su mímesis, esto es, su imitación de las formas arquetípicas. Por eso, la lengua oral y la Memoria que la conservaba, estaban bajo la tutela de una divinidad y eran consideradas acciones sagradas. Y el pueblo entero se engrandecía espiritualmente en la proporción de su fidelidad y de su apego a la palabra y a la Memoria. *Ser, era ser en el buen decir y en el fiel recordar.* Y en esto consistía esencialmente una gran parte de la paideia griega. Que pasó a los romanos y recogió el Cristianismo, como lo testimonia, entre otros, el hermoso *Tratado sobre la Memoria* escrito por *San Agustín*. Ni la ciencia, ni el análisis, ni el estudio, ni las leyes, les estaba vedado a aquellos hombres, y su sabiduría no era una "ilusión", como diría *Piaget* desdeñosamente, sino el fruto de una vida contemplativa continua y fecunda. *Porque ni la ciencia ni el*

análisis, ni el estudio ni la legalidad, son consecuencia de la escritura —bien que encuentren en ella su expresión y su medio más firme—; *son consecuencia de la facultad intelectiva y comprensiva y existen desde que el hombre fue creado sobre la tierra.* Considerar precientífica y preanalítica o prelegal la época anterior al "descubrimiento" de la escritura, es desconocer la grandeza de la tradición primordial, aceptar las fórmulas trilladas de la periodización positivista, reducir la escritura a su materialización alfabética, y agotar la posibilidad de la ciencia y de las leyes a su graficación en signos convencionales.

Platón tenía sus razones para prevenirse de la escritura, y las expuso con belleza en el *Fedro*.[3] Es aquel pasaje en que comenta el mito de *Toth*, el dios egipcio de los signos escritos, que se presentó jactanciosamente ante el *Thamos de Tebas* creyendo haber resuelto con su invento el problema del saber y de la fijación de las ideas. *Thamos* le contestó negativamente, advirtiéndole que con la escritura el hombre descubriría su memoria y llevaría el olvido a su alma, provocando un eclipse de la verdadera ciencia. Porque la verdadera ciencia no es fruto de la alfabetización sino hija de la retentiva. *De la noble Memoria, que nada tiene que ver con la gimnasia cerebral, ni con la metodología de estudio veloz para adherir datos y cifras baladíes.*

Pero además —y como adivinando el destino que le depararían los peritos en psicogénesis— *Platón* veía que sus mismas palabras, sus célebres *Diálogos*, y los de su Maestro, caídos en las manos ineptas de tanto escriba indocto, podían tergiversarse fatalmente sin posibilidades de defenderse. Y por eso concluía en que *la verdadera escritura es la que se graba intacta en el alma del que aprende, y la que estampa con tinta lo que ya se sabe con certeza. La verdadera escritura no diluye ni rechaza a la Memoria ni a la sabiduría primordial. Es su expresión y su mejor garantía.*

Platón no enfrentaba dialécticamente oralidad con escritura. Repudiaba el *habla* de sofistas y retóricos que utilizaban la palabra, no para definir ni para agradar a Dios, sino para confundir y mercar; con la misma convicción con que repudiaba

[3] Cfr. PLATÓN, *Fedro*, pptte. 274-276.

a la escritura, cuando desacralizada y ensoberbecida pretendía desplazar a la memoria y convertirse en fabricante de un falso saber. Hablar y escribir con propiedad era servir a la verdad, tanto como el hacerlo impropiamente provocaba un daño irreparable a las almas. *Palabra, Memoria y Escritura convergían en el amor a la Sabiduría y se ordenaban al servicio de Dios.* Rectamente concebidas, eran actividades nobilísimas revestidas de sacralidad.

Es un despropósito, entonces, creer que el valor de la escritura finca precisamente en aquello que la desnaturaliza y pervierte. Y creer que el valor de la lectura está en su papel transformador, habilitándonos para optar "entre la inmensa masa de estímulos" o para oponernos al "paternalismo reaccionario de la imagen". Es un despropósito y una imprudencia temeraria, proponerles a los maestros que liberen el entendimiento de la memorización y de la sabiduría, so pena de caer en la prehistoria. *Porque nunca el hombre es más libre ni más universalmente histórico que cuando es capaz de la Memoria. Por la Memoria ingresamos a la Historia y a la plenitud de la sabiduría tradicional.* Y es asimismo un yerro fiero —cuya réplica excede los alcances de estas páginas— reducir la memoria al almacenamiento, identificar la memorización con la rutina y con la antítesis del razonamiento, y por ambas consideraciones excluirla, como se hace, de la vida escolar y del horizonte infantil. Ya decía *Aristóteles*, precisamente en su *Tratado de la Memoria y de la Reminiscencia* (pp.tte. I, III y V), que el privilegio humano de la rememoración es una especie de razonamiento con la que el espíritu pone en juego su facultad motriz y creadora.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Capítulo III
El Lenguaje y la Escuela al Servicio de la Lucha de Clases

Si la identidad y la finalidad de la lectura y de la escritura han podido ser desacralizadas y desfiguradas, y torcida su aplicación al universo escolar, es porque previamente se ha vaciado el concepto mismo de lenguaje, y en consecuencia, su proyección en la tarea educativa.

Hoy es común que se haga preceder el lenguaje al pensar, conforme a la conocida fórmula de *Saussure*, y que se recalque con insistencia tanto su finalidad significativa como su condición lingüística, por encima de valoraciones puramente instrumentales. Y es esta última una pretensión correcta. Porque es cierto —y no hacía falta esperar a la psicogénesis para proclamar el aserto— que la escritura, por ejemplo, es decir el lenguaje escrito, no es una mera actividad motriz, ni una técnica de reproducción del trazo gráfico, sino una tarea conceptual e inteligente (2,3, p. 90 y ss). Mas a condición de que se diga *que el pensamiento precede al lenguaje y lo hace posible, que estrictamente hablando, los significados no son producidos o creados por el sujeto sino descubiertos y aplicados; y que ninguna significación ni lingüística alguna pueden darse sin referencia al ser*. Porque cada vez que predicamos o definimos algo estamos diciendo que es. Negamos, afirmamos o significamos en términos de ser; y *podemos hablar o escribir porque pensamos*, pero *habla, lengua y pensamiento son posibles porque existe el ser*. No basta pues, la referencia semántica o lingüística sin fundamentos metafísicos; ni es sensato creer que pensamos porque hablamos y hablamos porque

nos comunicamos. La recta lógica indica lo contrario: *el hombre es capaz del lenguaje porque piensa; es capaz de comunicarse porque posee el don del lenguaje, y uno y otro —pensamiento y lenguaje— están referidos y ordenados al ser.*

El desconocimiento de estas verdades hace corriente en nuestros días que se llame lenguaje a cualquier emanación de las cosas, de las funciones y de los animales; y que el concepto se haya extendido y empobrecido tanto que hasta se promueva un *lenguaje computacional* acorde con la nueva *inteligencia artificial* que se va forjando entre los hombres. La negación del ser no puede sino conducir a sucesivas negaciones.

Y bien; esta cosmovisión pedagógica que venimos objetando, comete inicialmente estos errores y deriva en otros de no menor magnitud. El lenguaje, en principio, se acepta nomás como un fenómeno "que se produce según las leyes de la física", con intervención de factores psico y neurofisiológicos (2,1, p. 19). Pero la crítica que se le formula a este punto de partida no apunta, como sería necesario, al tremendo reduccionismo e inmanentismo que tal posición supone, sino a que en el susodicho esquema, "no se tiene en cuenta las respuestas del otro ni el contexto social", resultando a la postre un planteo "unidireccional" (2,1, pp. 20 y 34). La reivindicación que se sigue es obvia y reiterativa: el lenguaje es el resultado de la interacción social, reconoce "premisas biológicas y antecedentes heredados" (del mundo animal) pero es "producto de la creación colectiva de la sociedad en constante evolución" (2,1, p. 22). Conceptos éstos que trasladados a la educación, ratifican anteriores axiomas y su dogma central: sólo será posible el lenguaje a partir de "las relaciones interpersonales de estilo democrático en la escuela" (2,1, p. 23), que enfaticen "la práctica de situaciones reales de comunicación e interacción" (2,1, p. 23) y respeten el estilo natural del niño. "Sin necesidad de procedimientos artificiales a fuerza de preguntas sistematizadas y jerarquizadas", "sin correcciones coercitivas" (2,2, p. 41) ni la presión de "las formas elaboradas del lenguaje que usan los estratos socioculturales más elevados" (2,1, p. 27). Si la democracia es el nuevo Pentecostés que otorga el lenguaje y la ciencia infusa

a sus iniciados, no podía faltar la cuota de resentimiento clasista, que privilegia el idioma "natural y dialectal" por encima del lenguaje culto de los "estratos socioculturales más elevados". Falacia que hoy suena a sarcasmo, pues si en algún lado el lenguaje se ha corrompido y envilecido, es en los sectores de poder más elevados; y si en algún lado conserva su identidad cultural es entre los escasos espíritus libres, tan alejados de la ignorancia fatua de los poderosos como de las degradaciones del vulgo.

Los teóricos de la psicogénesis aceptan y enseñan el origen neurofisiológico del lenguaje, pero como vimos, acentúan su condición social y su vertiente natural, en oposición a esquemas supuestamente unidireccionales y artificiales. De esta manera el niño, con su personal experiencia, "con los datos de su medio" y sus "relaciones con el entorno" (2,2, p. 40) va creando su propio lenguaje y su peculiar gramática, que diferirá según el origen social y regional, pero que según las investigaciones de *Lavov*, tiene "en las clases calificadas como bajas" el mismo grado de complejidad y de desarrollo que el de las demás clases (2,2, p. 57).

Si la escuela o los maestros no aceptaran este lenguaje, o intentasen imponer o transmitir siquiera un "código elaborado", estarían discriminando socialmente y coartando la libre expresión. No hay ya, pues, un idioma unívoco y diáfano, normativo y fundante y "un lenguaje pobre o deficiente" que contrarrestar o mejorar.[1] Como no hay tampoco privaciones o deficiencias intelectuales que atender y enmendar. Se hablará ahora de "diferencias de lenguaje" y de "diferencias culturales" (2,2, p. 57). Y como después veremos, ni siquiera en paridad de condiciones, porque la tendencia es otorgarle primacía al lenguaje popular, natural y dialectal por sobre el lenguaje culto

[1] Usamos el término *unívoco*, aquí y en otras páginas sucesivas, como lo contrario de equívoco, como un simple antónimo de aquello que deliberadamente se presenta con varios significados para producir confusión. Es obvio que no estamos negando la analogía ni adherimos a la teoría de la univocidad de *Scoto*; aclaración completamente innecesaria para quienes quieran captar el espíritu de este ensayo, pero que por las dudas dejamos expresada.

de los sectores influyentes.

Como semejante dialéctica clasista no quedaba completa sin una cuota convencional de racismo y de prurito antiblanco, los ejemplos elegidos presentan a la "maestra blanca de clase media" y al "niño negro del ghetto proveniente de un hogar de bajos ingresos" que "fracasa en la escuela", porque los adultos lo "interfieren" con un sistema lingüístico, y lo "humillan" con una cultura "que no están relacionadas con las realidades de su vida".[2]

No hace falta demasiada perspicacia para advertir los puntos de contacto entre estas enseñanzas y la dialéctica del marxismo. La *lucha de clases* es llevada hasta el terreno idiomático y escolar, con un *oprimido* —el niño— con su herramienta a cuestas —el lenguaje— que él mismo ha forjado y construido, y que *opresores* blancos y poderosos le intentan expoliar, para someterlo discrecionalmente.

Frente a esta escuela autoritaria y represora se levanta el modelo de la escuela democrática. En ella no hay "preguntas sistematizadas y jerarquizadas", ni normas caligráficas, gramaticales, sintácticas o semánticas que se impongan coercitivamene. Entre el trabajo, la experiencia, las situaciones, la interacción y el entorno, el niño irá creando y construyendo el lenguaje natural en el que se sienta libre.

La realidad que se constata a diario, en escuelas ganadas por este espíritu u *obligadas coactiva y autoritariamente* a adoptar esta modalidad, es muy distinta al idilio que se promete. Y el pentecostés democrático se trueca a poco de andar en una verdadera Babilonia, en la que el caos campea impunemente, y los maestros, padres y alumnos con sentido común se desesperan sin remedio. Claro que entonces, desde los apoltronados gabinetes, reaparecen los peritos en psicogénesis con la sentencia de que el caos es creador. Hemos de preferirlo, según *Popper*, ya que el orden es fascista. ¡Con cuanta razón el buen *Maurras*, pedía "con un ardiente deseo" restablecer el sentido de la proporción y de la lógica!

[2] Cfr. FISHER, JOSEPH A., *Dialecto, Bilingüismo y Lectura*, Drake University, Des Moines, Iowa, EE.UU. Cit. en el *Módulo* 2, Anexo, pp. 113 y ss.

La verdad es que muy distinto es *el mero lenguaje*, en tanto manifestación más o menos articulada de signos, y otra *el verdadero lenguaje*, que es sustancialmente la expresión cabal del ser de las cosas. El primero tiene, como es indudable, un origen y un fundamento neurofisiológico, cuyo desarreglo produce en casos extremos, los cuadros afásicos o aléxicos tristemente conocidos. La llamada psicología infantil ha hecho bien en describirnos esquemáticamente, los sucesivos pasos por los que avanza el niño desde el "laleo" o "balbuceo" inicial, así como los riesgos que se siguen en este itinerario espontáneo, de aparecer anomalías psíquicas. En sentido traslativo —y sólo de este modo— puede decirse que también los animales son capaces de manifestaciones articulables o, inversamente si se quiere, que el hombre comparte con los animales formas primarias de expresividad. *Por eso mismo es un error gravísimo reducir todo lenguaje a la posibilidad de articular signos; explicar por dichos mecanismos o funciones neurofisiológicas una facultad espiritual superior, y creer en definitiva, que basta la experiencia de tales articulaciones para que exista un verdadero lenguaje.*

La crítica a semejante error no puede consistir nunca en sostener la *unidireccionalidad* del sistema o su descontextualización social porque algo mucho más grave se tuerce y se omite, y el equívoco trae consecuencias fatales. El verdadero lenguaje no depende de la reciprocidad del transmisor con el receptor, ni del dinamismo de las interacciones mutuas, ni de las leyes físicas que regulan los órganos de fonación. Tampoco consiste en un constructivismo personal y arbitrario de significados, de raigambre nominalista, o en un constructivismo colectivo "en constante evolución". El verdadero lenguaje —del que sólo es capaz el hombre— reclama algo más que la simple escuchabilidad o sonoridad; algo más que el *sonus*, conjunto de todo lo audible y pronunciable. Reclama la *vox*, el sonido animado, habitado y vivificado por el alma, ya que "ningún ser sin alma tiene voz", como enseña *Santo Tomás*.[3] Reclama, en fin, *una palabra esclava de la esencia de las cosas, descubridora y*

[3] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Anima* ,2,18, n. 467.

contempladora de los significados divinos y acrisolada en el silencio, que es la matriz de la vox. Porque precisamente en el silencio es posible inteligir la locución divina, disponerse a convertirse en eco imperfecto de ella, y a llamar a las cosas por los nombres esenciales con los que un día fueron creados. "*Mater muta Verbi silentis*", llamaba a María Santísima una vieja expresión medieval. Madre muda del Verbo que calla. He aquí el silencio fecundo generador de la Palabra.

Para que haya palabra humana, es decir verdadero lenguaje, no bastarán —reiteramos— las articulaciones exteriores de un sistema convencional de señales. *Es necesaria la articulación significativa que exprese un concepto, una idea, una realidad;* porque la palabra es éso: *signo significativo de una realidad objetiva.* Esta palabra es *locución exterior*, ciertamente, pero sólo porque primero es *intelección interior, verbum interius o verbum cordis*, como la llama *Santo Tomás* siguiendo a los Antiguos.[4] Verdadera *illuminatio* y no mera *locutio;* lenguaje dilucidador, significativo e iluminador, y no simple locución de fonemas.[5] Cantaba bien *Gerardo Diego*:

"Voy a romper la pluma. Ya no la necesito.
Lo que mi alma siente yo no lo sé decir.
Persigo la palabra y sólo encuentro un grito
roto, inarticulado, que nadie quiere oír.

¡Dios mío, Tú, el Poeta! ¿Por qué no me concedes
la gracia de acertar a decir cosas bellas?...

Llevo dentro, muy dentro, palabras inefables
y el ritmo en mis oídos baila sus armonías,
mientras vagan perdidas, ciegas e inexplicables
yo no sé qué interiores, soñadas melodías...

[4] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Comentario al Prólogo del Evangelio de San Juan*, 1.1. y *Summa Contra Gentes* , 4, 11.

[5] Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Teológica*, 1, 107, 3 ad. 1. Cfr. asimismo el análisis de JOSEPH PIEPER, *¿Qué quiere decir Dios habla?* En: *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*, Madrid, Rialp, 1986, p. 115 y ss.

Tú, Señor, que a los mudos ordenabas hablar,
y ellos te obedecían. Pues mi alma concibe
bellas frases sin forma, házmelas tú expresar.
Ordénale ya «Habla» al poeta que en mí vive".[6]

Hay pues en el hombre, "dentro, muy dentro suyo", un ritmo, una armonía, una melodía interior. Atento y dócil a ella, Dios le dará la gracia de expresarla; y de este modo expresará también su majestad y la belleza del orden creado. Su *sonus* será vehículo de la *Vox Dei;* y se transformará entonces en voz plenamente humana, capaz de designar a las cosas por su nombre. La locución será el soporte de la *iluminación*, y el *verbo exterior* el mensajero de la *palabra interior*. Pero si ensoberbecido y sordo ante la realidad divina, el hombre cree que puede fabricar a su arbitrio el lenguaje porque es dueño de un aparato fonoaudiológico, la palabra se trueca en ese grito inarticulado que dice el poeta. Con razón confesaba *San Agustín*: "Si no hablan de Tí, los labios están mudos".

No se equivocarían estos modernos pedagogos y lingüistas, si su insistencia en reiterar y rescatar el carácter significativo del lenguaje, se fundara en cimientos metafísicos y no en mecanismos psicogenéticos. No se equivocarían ni estarían diciendo nada nuevo, como pretenden, pues toda la Tradición supo que *propio de la palabra es la significatio*. O con palabras del Aquinate: "Vox, quae non est significativa, verbum dici non potest"; voz que no significa algo no puede llamarse verbo.[7] Pero el error cometido es múltiple y esquemáticamente doble. Por un lado, no distinguir entre *mero lenguaje* y *lenguaje auténtico*, reconociendo el sustento metafísico y teológico de este último. Y por otro, presuponer que en sentido estricto es el hombre el que crea los significados y los renueva evolutivamente.

Cuando *Mirta Goldberg* en su libro *Trampolín*,[8] uno de los

[6] GERARDO, DIEGO, *Poema sin Palabras*. En: *Iniciales* (1918). Primera Antología de sus versos, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1947.

[7] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Teológica*, I, q. 34, a.1.

[8] GOLDBERG, MIRTA, *Trampolín . Lectoescritura Inicial*, Buenos Aires, Aique, 1985 y ss.

contempladora de los significados divinos y acrisolada en el silencio, que es la matriz de la vox. Porque precisamente en el silencio es posible inteligir la locución divina, disponerse a convertirse en eco imperfecto de ella, y a llamar a las cosas por los nombres esenciales con los que un día fueron creados. *"Mater muta Verbi silentis"*, llamaba a María Santísima una vieja expresión medieval. Madre muda del Verbo que calla. He aquí el silencio fecundo generador de la Palabra.

Para que haya palabra humana, es decir verdadero lenguaje, no bastarán —reiteramos— las articulaciones exteriores de un sistema convencional de señales. *Es necesaria la articulación significativa que exprese un concepto, una idea, una realidad;* porque la palabra es éso: *signo significativo de una realidad objetiva*. Esta palabra es *locución exterior*, ciertamente, pero sólo porque primero es *intelección interior, verbum interius o verbum cordis*, como la llama *Santo Tomás* siguiendo a los Antiguos.[4] Verdadera *illuminatio* y no mera *locutio;* lenguaje dilucidador, significativo e iluminador, y no simple locución de fonemas.[5] Cantaba bien *Gerardo Diego*:

"Voy a romper la pluma. Ya no la necesito.
Lo que mi alma siente yo no lo sé decir.
Persigo la palabra y sólo encuentro un grito
roto, inarticulado, que nadie quiere oír.

¡Dios mío, Tú, el Poeta! ¿Por qué no me concedes
la gracia de acertar a decir cosas bellas?...

Llevo dentro, muy dentro, palabras inefables
y el ritmo en mis oídos baila sus armonías,
mientras vagan perdidas, ciegas e inexplicables
yo no sé qué interiores, soñadas melodías...

[4] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Comentario al Prólogo del Evangelio de San Juan*, 1.1. y *Summa Contra Gentes* , 4, 11.

[5] Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Teológica*, 1, 107, 3 ad. 1. Cfr. asimismo el análisis de JOSEPH PIEPER, *¿Qué quiere decir Dios habla?* En: *La fe ante el reto de la cultura contemporánea,* Madrid, Rialp, 1986, p. 115 y ss.

Tú, Señor, que a los mudos ordenabas hablar,
y ellos te obedecían. Pues mi alma concibe
bellas frases sin forma, házmelas tú expresar.
Ordénale ya «Habla» al poeta que en mí vive".[6]

Hay pues en el hombre, "dentro, muy dentro suyo", un ritmo, una armonía, una melodía interior. Atento y dócil a ella, Dios le dará la gracia de expresarla; y de este modo expresará también su majestad y la belleza del orden creado. Su *sonus* será vehículo de la *Vox Dei*; y se transformará entonces en voz plenamente humana, capaz de designar a las cosas por su nombre. La locución será el soporte de la *iluminación*, y el *verbo exterior* el mensajero de la *palabra interior*. Pero si ensoberbecido y sordo ante la realidad divina, el hombre cree que puede fabricar a su arbitrio el lenguaje porque es dueño de un aparato fonoaudiológico, la palabra se trueca en ese grito inarticulado que dice el poeta. Con razón confesaba *San Agustín*: "Si no hablan de Tí, los labios están mudos".

No se equivocarían estos modernos pedagogos y lingüistas, si su insistencia en reiterar y rescatar el carácter significativo del lenguaje, se fundara en cimientos metafísicos y no en mecanismos psicogenéticos. No se equivocarían ni estarían diciendo nada nuevo, como pretenden, pues toda la Tradición supo que *propio de la palabra es la significatio*. O con palabras del Aquinate: "Vox, quae non est significativa, verbum dici non potest"; voz que no significa algo no puede llamarse verbo.[7] Pero el error cometido es múltiple y esquemáticamente doble. Por un lado, no distinguir entre *mero lenguaje* y *lenguaje auténtico*, reconociendo el sustento metafísico y teológico de este último. Y por otro, presuponer que en sentido estricto es el hombre el que crea los significados y los renueva evolutivamente.

Cuando *Mirta Goldberg* en su libro *Trampolín*,[8] uno de los

[6] GERARDO, DIEGO, *Poema sin Palabras*. En: *Iniciales* (1918). Primera Antología de sus versos, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1947.

[7] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Summa Teológica*, I, q. 34, a.1.

[8] GOLDBERG, MIRTA, *Trampolín 1. Lectoescritura Inicial*, Buenos Aires, Aique, 1985 y ss.

textos escolares más recomendados y utilizados por quienes propugnan este enfoque, celebra que su hija "ya pregunta cuál es la «me» de papa", e insta sistemáticamente a los pequeños a "cambiar el nombre de las palabras" o a rebautizar las cosas, está cometiendo algo más que una deliberada transgresión con fines lúdicos o un intencional ejercicio de la creatividad. Lo sepa o no, está pagando tributo al error nominalista e iniciando a los chicos en el subjetivismo y en el relativismo más disociador. Si las cosas ya no son lo que son, ni se las nombra por su esencia, sino que pueden variar indefinidamente según mi parecer y antojo, y si el mismo código alfabético puede trasgredirse sin que haya infracción y corrección consiguiente, ningún lenguaje serio puede edificarse, *ni tampoco ninguna intercomunicación*.

Y ésta es la paradoja más llamativa entre quienes hacen un culto del "contexto social", de la comunicación recíproca y de la sociolingüística. Con realidades denominadas subjetivamente y códigos privados, difícilmente se cultive la función social, al margen ya de otras funciones más trascendentes. Por eso, tal vez, escribía *Mallarmé* que "hay en la palabra algo de sagrado que nos impide jugar con ella como con un juego de azar". No, ciertamente; ni en el ciclo inicial ni en ningún momento, el hombre puede ser motivado a jugar con las palabras, como proponen con ligereza infinidad de textos escolares que repiten desaprensivamente a *Derrida* o a *Wittgenstein*. Al menos que se crea con *Cortázar* o *García Márquez* que la misión del hombre de letras es "proceder como un guerrillero", haciendo saltar el *statu quo* lingüístico, en atentado equivalente al del grupo de choque que liquida a un policía. Y esta comparación no la hemos inventado nosotros.[9]

La verdad asimismo, dicha sea para reiterar un concepto enunciado, es que se abusa del carácter social del lenguaje, se invierte la realidad cuando se lo considera un producto o un resultado de la interacción social, y se miente cuando se predica la importancia del estilo democrático para su desarrollo cultural o educativo.

[9] Cfr. sobre el particular BOIXADÓS, ALBERTO, *Arte y Subversión*, Buenos Aires, Areté, 1977, esp. Literatura.

El hombre es un ser naturalmente social, y lo social lo constituye como parte sustancial de su naturaleza. Por eso mismo habla, y *con y a partir* de su lenguaje se comunica e interrelaciona con sus semejantes. Si fuese un animal solitario, enseña *Santo Tomás*, le bastarían las ideas y las afecciones del alma. Pero puesto *en y para* la convivencia su lenguaje se extiende y solidariza, se hace significado compartido y código en común.[10] Y en esta convivencia, por cierto, el lenguaje se torna comunicación de alma a alma, y alcanza todos los matices y las riquezas que nos siguen maravillando. La palabra es compañía y presencia del otro, confirmación del acompañamiento y entrecruzamiento de señales.

Pero únicamente será posible el milagro de la comunicación si el lenguaje que lo vehiculiza es un verdadero lenguaje y no una mera articulación. Podrán promoverse todo tipo de interacciones y de situaciones sociales. Podrán fomentarse todos los contextos sociológicos que se quieran y todas las prácticas posibles de contactos interpersonales. Si no hay auténtico lenguaje no habrá comunicación ninguna.

Es el sentido profundo de Pentecostés, según lo explica *Von Balthasar*: al oír e inteligir todos la Palabra de Dios, al amarla y respetarla, comenzaron los hombres a *entenderse desde dentro* para entenderse entonces mutuamente. Y se hizo el milagro del diálogo; posible y válido porque lo preside el Logos Divino, y la palabra humana fulgura en participación analógica con él.[11]

Y por eso también, *cuando hay verdadero lenguaje, el hombre es un ser comunicado aunque esté físicamente solo.* Tal como lo constatan las vidas de místicos y estetas, y sin ir tan alto, el simple despertar del lenguaje infantil.

La misma "psicología evolutiva" ha descripto el estadio en que el chico se habla a sí mismo y le habla a las cosas, y hasta le habla a su Ángel y a Dios. Porque ha descubierto el significado esencial de las creaturas y procura nombrarlas por sus

[10] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *In Peri Hermeneias*, I, I, n. 12.

[11] Cfr. VON BALTHASAR, HANS URS, *La Verdad es Sinfónica*, Madrid, Encuentro, 1979, p. 53 y s.

nombres. Y su nombrar solitario e íntimo —que lo afianza y lo engrandece— es el que hará posible después el diálogo con otras almas. Lo ha escrito bellamente *Pedro Salinas*: "Imaginémonos un niño chico, en un jardín. Hace muy poco que aprendió a andar: le llama la atención una rosa en lo alto de su tallo, llega delante de ella y, mirándola con los ojillos nuevos que se le encienden en alegría, dice: «¡Flor, flor!». Nada más que esto. ¿A quién se lo dice? Pronuncia la palabra sin mirar a nadie, como si estuviera solo con la flor misma. Se lo dice a la rosa. Y a sí mismo. El modular esa sílaba es para él, para su ternura, gran hazaña.

Y ese vocablo, ese leve sonido, flor, es en realidad un acto de reconocimiento, indicador de que el alma incipiente del infante ha aprendido a distinguir de entre las numerosas formas que el jardín le ofrece, una, la forma de la flor.

Y, desde entonces, cada vez que aperciba la dalia o el clavel, la rosa misma, repetirá con aire triunfal su clave recién adquirida. Significa mucho: «Os conozco, sé que sois las flores». El niño asienta su conocimiento en esa palabra".[12]

De modo que *no hay que buscar en ninguna interacción democrática el fundamento del idioma*. Antes bien, desde los tiempos de los sofistas, sabemos perfectamente que la democracia es engendradora de verborragia demagógica y partidista, de logomaquia ideológica, de pseudoretórica, y de ese "zumbido irritante" que decía *Unamuno*, que nos aturde con frases y consignas tan altisonantes como huecas. Y que lleva a preguntarse si esa palabra violada y escarnecida no constituye propiamente el gran recurso demoníaco.

No es en la interacción democrática como hallará la escuela la cuna y la tierra fértil del lenguaje. No es allí, donde todo es "palabra ociosa", como advierte Nuestro Señor (Mt. 12, 36), y prosperan los "charlatanes y embaucadores" (Tito, 1,10). No es en la quiebra deliberada de la univocidad semántica, ni en la tenebrosa dialéctica de significados vaciados y dados vuel-

[12] Cfr. SALINAS, PEDRO, *Defensa del Lenguaje*. En: *El Defensor*, Madrid, Alianza, 1954, p. 287-288.

ta. *La escuela no nació para ser democrática ni totalitaria. Nació para cultivar la vida contemplativa y hacer posible el único lenguaje del est est, non non. Sí, sí y no, no.*[13]

[13] Es mucha ya la bibliografía que se ha ocupado, directa o indirectamente del fenómeno constante de la perversión del lenguaje en las sociedades masificadas y desacralizadas. No de la decadencia formal o estilística sino de su desontologización. Y abundan incluso los testimonios sobre el tema, de pensadores diversos, aún de signos políticos encontrados. A modo de ejemplo, remitimos a algunos títulos esclarecedores, sin terminar de entender, realmente, cuál es el grado de ceguera y de sectarismo ideológico que permite seguir arguyendo a favor de la democracia, tan luego como fuente y manantial del lenguaje educativo. Cfr.: FERRO, J. N., *La contaminación del lenguaje por los medios masivos de comunicación*, Buenos Aires, 1979 (En: RANDLE, P. (ed.), *La Contaminación ambiental*, Buenos Aires, Oikos, 1979); KERALY, H., *Los Media, religión dominante*, México, Tradición, 1978; POPESCU, S., *Autopsia de la Democracia*, Buenos Aires, Euthymia, 1984; CORBI, G. D., *Lenguaje y Logomaquia*. En *Mikael* n. 19, Paraná 1979; VALLET DE GOYTISOLO, J. B., *Datos y Notas sobre el cambio de estructuras*, Madrid, Speiro, 1972; RIESSMAN, D, *La muchedumbre solitaria*, Buenos Aires, Paidós, 1966; LE BON G., *Psicología de las Masas*, Madrid, Morata, 1981; THIBON, G., *El equilibrio y la Armonía*, Madrid, Rialp, 1978; BREIDE OBEID, R. I., *El Lenguaje y la esclavitud de la mente*, Buenos Aires, 1973.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Capítulo IV

El Apresamiento Funcionalista y Empirista

Semejantes consideraciones sobre la escuela, el lenguaje y la lectoescritura en general, no podían quedar ajenas al proverbial "replanteo" del "rol docente" (3,1, p. 20). Expresamente se lo reclama, repitiendo en esto los cansados latiguillos del cientificismo educacional moderno. El nuevo maestro, como se sabe, debe importunar lo menos posible con su presencia, y no creerse de ningún modo la autoridad de la clase o de la institución escolar. Rémoras de un pasado culposo, estas concepciones autoritaristas y paternalistas, oprimen al alumnado y obstaculizan su creatividad. Testigo y promotor de la intangible evolución psicogenética, la nobilísima misión del maestro, consiste ahora, en empujar discretamente al alumno para que pase de un estadio a otro y no haga quedar mal a las teorías piagetianas, que lo vigilan —severas e inmutables— desde el Parnaso Pedagógico. "El maestro no está para inculcar, para imponer, como se creyó en la educación formal del pasado, en una postura autoritaria que no se ha abandonado totalmente. Debe desarrollar esfuerzos para crear situaciones que convengan a la evolución del niño... El maestro verdaderamente lo educa en el sentido de ayudarlo a elevarse de un estadio a otro superior" (3,2, p. 42).

Si en la práctica, y en el ámbito específico de la lectoescritura inicial, este planteo se quedara en algunas formulaciones razonables, nada tendríamos que objetar. En buena hora, por ejemplo, que se insista en un criterio de *madurez* no estricta-

mente cronológico, en la superación de *diagnósticos* estereotipados, como los que surgen del Test ABC, o en las prevenciones contra el llamado *"aprestamiento"*, que sólo ha servido para demorar hasta el ridículo el aprendizaje de la escritura, y para que no pocas editoriales hicieran su negocio. Pero se ataca a estas cuestiones (pptte. 3,1 y 2) como si las mismas no fueran tributarias de la prédica ideológica de la pedagogía moderna, y el resultado de las modas culturales rotativas que es costumbre hacer caer sobre la castigada vida escolar. Como si la "reverencia" hacia la madurez cronológica, o los conceptos de *Laurenço Filho* o las conclusiones de *Frostig* sobre la prelectura y escritura, o los desvelos por la psicomotricidad, no fueran otras tantas *novedades* impuestas *en esta época* en nombre del cientificismo de vanguardia. Como si no guardaran ninguna relación con los errores naturalistas y gestaltistas y la testomanía que denunciara *Sorokin*,[1] como si el prurito psicométrico por diagnosticarlo todo y por no coartar la libre evolución motriz de los niños, no fuera el fruto de los mismos errores esenciales con los que ahora se impone la psicogénesis. Como si el didactismo de *Filho* no se hubiera inspirado en la epistemología genética de *Piaget*, y los detectadores profesionales de psicomotricidad, en los casilleros de la psicología evolutiva.

Es una ingenuidad increíble o un fariseísmo muy grave, erigir cadalsos para las consecuencias y estatuas para las causas; porque si hay una noción torcida de la madurez, del necesario aprestamiento, de las pruebas de predicción y de tantísimas cosas más, *es porque prevalece un naturalismo y un materialismo psicopedagógico funesto*, del que abrevan por igual unos y otros expertos, obligados cada tanto a enmendarse cordialmente la plana por fuerza de los hechos.

[1] La crítica de SOROKIN a lo que él llama *quantofrenia y testomanía* puede seguirse en su obra: *Achaques y manías de la sociología moderna y ciencias afines*, Madrid, Aguilar, 1957. Dice allí, entre otras cosas: "...mediante nuestros test de inteligencia, estabilidad emocional, carácter, aptitud, tendencias inconcientes y otras características de nuestra personalidad, los testócratas deciden nuestra vocación y ocupación... Han sustituido al Ángel de la Guarda, ya pasado de moda que se suponía que guiaba la vida de cada persona" (p. 88).

El fracaso de la psicometría, de las periodizaciones funcionalistas y de la hipertrofia de las disposiciones manuales para el aprendizaje, es el fracaso de la ideología ante la realidad. De la misma ideología —positivista, dialéctica, inmanentista, secularizante, antimetafísica y antiteológica— que sostiene e inspira a los mentores de estas publicitadas corrientes "actuales". No es el fracaso del *Curriculum de 1981*, al que no nos interesa en absoluto defender, pero cuya polarización maniquea frente al actual resulta inadmisible. *Es el fracaso de la subversión pedagógica* que alienta desde los tiempos de *Rousseau*, por fijar un hito convencional, *y que ahora ha encontrado en la psicogénesis su nuevo modo de instrumentación pública.*

Es cierto asimismo, que el llamado *aprestamiento* y todas sus ejercitaciones "sólo se refieren a aspectos funcionales, perceptuales y motores, pero no contienen ninguna actividad conceptual referida a la lectura y a la escritura" (3,2, p. 31). Y que, por lo tanto, no preparan "para comprender qué es lo esencial y básico de la verdadera lectura", ni "para transmitirle contenidos significativos a un interlocutor que no está presente". "En todo caso, prepararían para la producción gráfica que se pone en acción en la copia, y que, obviamente, participa físicamente en la escritura" (3,2, p. 32). En cambio, y de acuerdo con las nuevas investigaciones, estaría probada la íntima relación entre los rendimientos en lectoescritura y "las capacidades lingüísticas y conceptuales de los niños" (3,2, p. 37), ya que lo conceptual "es la característica predominante" tanto del leer como del escribir (3,2, p. 43).

Aquí es donde se hacen fuertes las observaciones de *Sastre* y de *Moreno* y las tan publicitadas de *Emilia Ferreiro* y *Ana Teberosky*, que se *inculcan* y se *imponen* con la misma fuerza magistral con que se enseña que el maestro no está ni para inculcar ni para imponer. Porque está visto que es un delito que los adultos le impongan su manera de pensar al niño, pero la norma se diluye cuando esos adultos dedicados a la pedagogía imparten —*con todos los resortes del poder político*— su prédica falaz a padres y a docentes. Paradojas al margen (ya se quejaban *Cirigliano* y *Zanotti* de que hubiera que aprender de me-

moria que no se debe aprender de memoria) no puede negarse que en tanto actividad superior de la inteligencia, la lectoescritura está más vinculada a la conceptualización, a la comprensión y a la significación, que al aprestamiento psicomotriz. Y que dicha actividad requiere obviamente "la acción cooperativa del educando y del educador" (3,2, p. 41).

Pero he aquí algunas afirmaciones que se omiten y que oscurecen las verdades anteriormente reseñadas. Ante todo, que cuanto más atrás se vaya en la historia de la educación —y estamos pensando en saltos de siglos no de gobiernos— más se constatará la claridad con que los Antiguos concebían al leer y al escribir como actos comprensivos, conceptuales y significativos, *ligados a la vida contemplativa* antes que a la ejercitación de la mano o de la vista.

No es pues éste un descubrimiento nuevo. Es una verdad vieja que de tan olvidada parece nueva. Verdad vieja que se encargaron de oscurecer los peritos de la psicomotricidad y de los estadios operatorios, con su consideración del niño como un chimpancé más. Verdad diluida en el fárrago del conexionismo y del conductismo que ha hecho de todo aprendizaje un remedo del amaestramiento animal. Insistimos en esto para que se perciba de una vez, que al criticar semejante postura, con todo derecho, los pedagogos de la psicogénesis no pueden simular distracciones o desentenderse de responsabilidades. *Están criticando a sus propios padres y familiares directos.*

Tanta es la dependencia del tronco ideológico común, que se rechaza el aprestamiento en cuanto ejercitaciones funcionales (motrices, perceptuales, espaciotemporales, etc.) *pero se crea un nuevo tipo de aprestamiento de base igualmente empirista y pragmática,* en conformidad con el reduccionismo gnoseológico ya denunciado, según el cual, sólo hay conocimiento "mediante la expresión en la vida y en el trabajo".

No habrá palotes, ni interlineados, ni trazos oblícuos o redondos, pero habrá contactos con carteles callejeros, marcas de tomates o gaseosas, recortes de diarios y escaparates de librerías.

No habrá renglones parejos, cálculos de sangrías y palo-

tadas varias, pero habrá collages de palabras y monigotes diversos, que ahora se llamarán solemnemente "objetos semióticos" o "garabatos creadores" según *Prudhommeau*. No habrá lápices "entre el pulgar y el índice" y "espaldas en 90º", pero habrá talleres en donde el chico *manipula todo tipo de material escrito, sin restricciones*, e interactúa con las letras como lo hace con otros cuerpos rígidos, maleables, sólidos o líquidos. Indicaciones estas últimas, que no son ocurrencias nuestras, sino instrucciones precisas —como veremos enseguida— de *Emilia Ferreiro* y de otros propugnadores de esta posición.

Se reemplaza entonces un aprestamiento por otro. Y es un grave error creer que el último ejercita la comprensión, la conceptualización o la significación. Porque depende del mismo criterio empirista y pragmático, de la misma modalidad funcionalista y organicista. Y acarrea la misma cosificación de la inteligencia y de las nobles acciones de leer y escribir.

Es no sólo un error sino un sarcasmo llamar vida comprensiva, significativa y conceptualizadora al manipuleo caótico que tiene lugar en los talleres de lectoescritura inicial. Cuyos frutos ven aterrados los padres cuando rescatan a su hijo para el hogar, y aquellos docentes que, pese a todo, conserven aún la recta razón.

Nótese al fin esto otro de puro sentido común. Así como la musculatura no hace a la virtud de la fortaleza, pero la vida exigente y disciplinada puede ordenar y sujetar las pasiones, coadyuvando a la formación del hombre moralmente fuerte; así también, un mínimo de aprestamiento y de ejercitaciones físicas, y con cuanta más razón en el caso de la escritura, coadyuva a la conquista del signo escrito, *sin confundirse nunca con la escritura misma*, ni con su valor esencial. Y así como ciertos epicureístas creían que de tan espirituales y virtuosos que eran, podían permitirse la licencia de los sentidos; así también se corre el riesgo de abandonar el módico y tradicional aprestamiento, de tan creativos, conceptualizadores y significantes que somos.

Y conste —aunque ya quedó dicho— que no estamos defendiendo aquí, ni la torpe "pedagogía de la espera", que obligó a camadas de chicos a "llegar en agosto" al "estadio alfabético", ni menos aún el carácter suprainstrumental del apresta-

miento. Pero sospechamos —algo ya fatigados de explorar modas pedagógicas— que detrás de esta cruzada contra el aprestamiento, asoma además una nueva versión del *facilismo* y de la locura de querer convertir a la escuela en un parque de diversiones.

Una vez más con *Mallarmé*: *con las palabras no se juega. Ni siquiera a los cuatro años.*

Capítulo V

Los Métodos Naturales de Lectoescritura

El niño, pues, de acuerdo con estas corrientes que comentamos, da origen a su propio lenguaje de una manera "activa y creadora". Por su cuenta "descubre las significaciones, corrige su fonología, construye su sintaxis" (4,1, p. 5). Y no habrá que pensar en rectificarlo, no sólo porque sería una invasión adulta a su libre evolución, sino porque no hay errores que rectificar. Lo que antiguamente los autoritaristas llamaban errores, y llegaban hasta la crueldad de querer enmendarlos solicitando una copia, o hasta el salvajismo de exigir un renglón de correcciones, hoy se ha descubierto —psicogénesis mediante— que no son más que pasos en la construcción del propio lenguaje. Es un alivio ciertamente; y un gran progreso...

El niño, se insiste, construye su lenguaje de un modo análogo a como lo hace "el hombre primitivo". Recorre un largo camino de "evolución biológica", apoyando en el "medio" y "con la participación de las personas que lo rodean" (4,1, pp. 6-7). También él pasa de la prehistoria a la historia a través del gesto, de los dibujos, del habla y del juego.[1] Todo lo cual supone, ya en el aula y en la escuela, propiciar un aprendizaje anticipado del lenguaje escrito, de un modo espontáneo, no impuesto, como una etapa natural de su desarrollo y a través, como siempre, de su propia actividad. Siendo el garabato y el dibujo

[1] Cfr. Vigotsky, L. C., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 174, cit. en el *Módulo 4, Unidad 2*, p. 19 y ss.

los precursores de la escritura, "ya no son necesarias las ejercitaciones que supuestamente le facilitan resolver los problemas mecánicos de la escritura, porque se han superado en la experiencia del proceso evolutivo del gráfico" (4,2, p. 34). El citado *Prudhommeau*, por ejemplo, "afirma que el niño comienza a producir los primeros trazos con intención de escribir si en su entorno existen personas que escriben... Comienza a escribir y dice que escribe aproximadamente a los tres años, con movimientos que pretenden imitar a lo que ve hacer en el adulto o en niños mayores" (4,2, p. 32).

Vayamos por partes. No cabe poner mayores reparos a la comparación del desarrollo filogenético con el ontogenético, *a condición de que quede a salvo, por un lado, la noción creatural de la persona, que no puede ni debe ser confundida con la especie aunque pertenezca a ella; y a condición asimismo de que esa comparación no se haga sobre la base de la falaz periodización positivista de la historia. No hay tal tránsito de la prehistoria a la historia, por ejemplo, porque la historicidad es propia del hombre desde que fue creado. No hay un hombre primitivo que evoluciona y pasa de edad en edad hasta la contemporaneidad.* Porque la naturaleza humana, y la naturaleza de su inteligencia, es siempre la misma, con variaciones de *grado* pero no de *identidad*. Ni tampoco hay, en rigor, estadios ágrafos al que le siguen otros más o menos gráficos, porque *allí donde el hombre existió dejó vestigios de su lenguaje oral y escrito.* Lo pictográfico, lo ideográfico o lo fonético, no son tanto prefiguraciones de la escritura como escrituras mismas, facultad incoada de una potencia que se actualiza siempre con diversas modalidades.

En buena hora pues, se proponga aprovechar o capitalizar el patrimonio que el niño trae cuando llega a la escuela. Y se reconozca que escribe "de algún modo" "cuando dice que escribe", y se quiera anticipar en consecuencia el dominio de un saber tan esencial para su expresión. *Pero ni ese patrimonio lo ubica en un estadio que abandonará natural y espontáneamente para evolucionar a otro en materia escriturística, ni lo exime de las necesarias ejercitaciones propias del dominio de la escritura alfabética, ni lo hace aprender por ósmosis o por contagio ambiental.* El

reconocimiento de que el niño "pretende imitar lo que ve hacer en los adultos o mayores", es un rotundo mentís a los tantísimos reparos dialécticos sobre la imposición y la coacción del adulto. El alma infantil reclama imitación y veneración de los superiores. Sujeción y obediencia, sin las cuales puede dispersarse un rato pero no crecer y madurar.

Esa misma imitación le hará comprender que no hay aprendizaje sin sacrificio y disciplina; sin dedicación esforzada y rigor sostenido; y que no se llega a poseer la escritura alfabética —de ella estamos hablando en la escuela— si no se practica y se estudia, si no se atiende y se alcanza la mayor destreza posible. Conste una vez más, que no aprobamos ni la espera cronológica hasta un período o un mes prefijado ministerialmente para comenzar la lectoescritura, ni el criterio de los aprestamientos más usuales. *Pero poseer el dibujo, el gesto o el garabato, o estar en contacto con mayores que escriben, o sumergirse en un taller de letras, no implica ni remotamente iniciarse en la escritura, ni desarrollar una actividad conceptual o significativa.*

Los mismos métodos de lectoescritura inicial que se siguen de aplicar estos principios, han resultado ineficientes cuando no riesgosos o disparatados. Son los llamados *métodos naturales* —a ellos se remite y de ellos se habla en el *Módulo 6* de la serie que estamos objetando (p. 52 y ss.)— de los cuales el más promocionado es el del conocido militante marxista *Célestin Freinet*. La escuela queda colectivizada mediante "soviets" aúlicos, y el trabajo comunitario, la imprenta, las conversaciones libres y las iniciativas espontáneas, son los recursos que garantizan el aprendizaje. Fundamentalmente *la imprenta*, con cuyo uso el alumno "domina su pensamiento" y realiza su propia vida "sin el adulto y a pesar de él". Y *las fichas* que imprime libremente, sin discriminaciones ni imposiciones externas.[2]

El niño dicta su propia frase —el "texto libre"— que un adulto coloca por escrito y se lo entrega, dejando librada a su

[2] Cfr. FREINET, CÉLESTIN, *L'Imprimerie à l'école*, Boulogne, 1953. Cfr. FREINET, CÉLESTIN, *Parábolas para una pedagogía popular*, Madrid, Laia, 1973; *Los métodos naturales: el aprendizaje de la escritura*, Barcelona, Fontanella-Lara, 1972.

voluntad el momento en que habrá de "leerla", esto es, de recitar o recordar lo que alguna vez dictó. En ocasiones, y como el deseo de dictar una frase no resulta siempre motivante o el tiempo transcurrido para que quiera "leerla" es excesivo, se prueba con otras situaciones o variantes metodológicas. Como los "tanteos" en los "talleres de imágenes, fichas y etiquetas" a través de las combinaciones silábicas. Y a esto le llaman iniciación a la lectoescritura, atribuyéndole la "ventaja" de que así se "adquiere de manera práctica la noción de leer y escribir como hechos de significación" (6,2, p. 56). El mismo *Wadier*, discípulo de *Freinet*, juzgó duramente este excesivo laissez-faire, reconociendo que podía dar lugar al aventurerismo pedagógico.[3] Con todo lo que encierra esta crítica, sigue siendo una opinión llena de indulgencia.

No resultan más convincentes los llamados *"métodos del cuento"*, el de *Dezeo* y *Muñoz*, o el de las *"experiencias de lenguaje" (Language experiencer method)*, que aunque no tengan, tal vez, la cruda carga ideológica del marxismo de *Freinet*, siguen partiendo de principios y de fines erróneos sobre *la naturalidad* y *la espontaneidad* del aprendizaje infantil de la lectoescritura. Dos analistas del *Language experiencer method*, por ejemplo, *Lee* y *Allern*, consideran como una de su ventajas que "el niño piensa sobre lo que puede hablar" (6,2, p. 61), como si el habla precediera al pensamiento y éste quedase restringido —restringidísimo— a los escasos balbuceos que el pequeño puede dar con su lenguaje familiar y limitado. Habrá que volver otra vez al sentido común. Por mucho que pueda ayudar la espontaneidad y la naturalidad del niño, moviéndose libremente de aquí para allá, en el trabajo, el juego, las narraciones o las pinturas. Por mucho que tal naturalidad deba respetarse y aprovecharse pedagógicamente; es un desatino creer que en tal ambiente de dispersión —de motivaciones ocasionales y fugaces, de iniciativas pasajeras, de experiencias inacabadas, de inmadurez para la sistematización y la organicidad, etc.— pueda aprenderse seriamente a leer y a escribir. A menos que

[3] Cfr. WADIER, H., *Un aprendizaje feliz de la lectura*, Casterman, 1978.

así se llame ahora al manipuleo de palabras al que nos tienen acostumbrados los dirigentes políticos y los dueños de los medios masivos de comunicación. Si leer y escribir —hablar y redactar— es lo que hacen los modernos protagonistas de la escena pública, desde los deportistas hasta los gobernantes, aplíquese nomás esta metodología. Si en la comparación onto y filogenética que se propone, en cambio, alguien se detiene no en la "prehistoria" sino, pongamos, en Grecia y en Roma, sentirá vergüenza y remordimiento de que la lectura y la escritura hayan quedado abaratadas hasta la condición de objetos que se consumen en un taller de figuras y letras.

Aún aprendizajes más probadamente naturales, como el de caminar, requieren disciplinas y ejercicios más orgánicos que los que proponen estos métodos para dominar la lectura y la escritura. Ni sus mismos teóricos aprendieron con ellos, y si hoy pueden comunicarnos sus innovaciones y aspirar al estrellato de los snobismos pedagógicos, es porque de chicos, alguna simplota y bendita maestra tradicional los llevó de los palotes a las letras, y los sometió al terrible autoritarismo de llamar *"a"* a la *"a"* y a escribir como la *"b"* la *"b"*. Generación docente aquella, llena de todos los errores que se quiera, pero que quizás por tener más fresco el *Catecismo* no ignoraba las consecuencias del pecado original. Y entendía sin mucho esfuerzo, naturalmente, que no puede confiarse demasiado en la espontaneidad y en la libre motivación de los niños. Antes bien, y por su bien, es preciso cometer el delito de encauzarlos, disciplinarlos y exigirles con amorosa severidad.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Capítulo VI

Los Errores de Emilia Ferreiro

Un párrafo aparte merecen las consideraciones que, sobre el particular, viene haciendo *Emilia Ferreiro*. Y tan es así, que suele identificarse con esta autora, toda la propuesta de la psicogénesis de la lectoescritura, tal vez por aquello de que cada tema tiene su "dueño".

Como quiera que sea, las investigaciones y los escritos de *Ferreiro* en torno a esta cuestión, son diversos, y junto con los de su colaboradora *Ana Teberosky*, se vienen sucediendo desde la primera mitad de los años setenta. Por eso mismo, no es nuestro propósito analizarlos pormenorizadamente aquí, sino dejar planteadas algunas observaciones que nos parecen capitales.[1]

[1] Dejamos indicados a continuación, los principales títulos de las investigaciones de *Emilia Ferreiro*, y de ella y sus colaboradores: Ferreiro, Emilia, *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991; Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982; Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita y colaboradores, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura*, México, Dirección General de Educación Especial, 1982; Ferreiro, Emilia y colaboradores, *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, *Cuadernos de Investigación Educativa*, n. 10, México, 1983; Ferreiro, Emilia; Gómez Palacio, Margarita y colaboradores, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México, Dirección General de Educación Especial, 1979; Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979; Ferreiro, Emilia, *Problemas de psicología educacional*, Buenos Aires, Ipse, 1975; Ferreiro, Emilia (coordinadora), *Los hijos del analfabetismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989; Ferreiro,

La Dialéctica Clasista

Uno de los puntos de partida es un planteo sociológico claramente clasista y dialéctico. El fracaso escolar, según esta discípula y biógrafa de *Piaget*, "no se distribuye democráticamente en el conjunto de la población, sino que se concentra en los niños pobres de las zonas pobres". La escuela comienza a verlos como portadores de una patología y hace lo posible por rechazarlos. Se operan entonces, "en el interior del sistema escolar, mecanismos encubiertos de discriminación que dificultan la alfabetización a aquellos sectores sociales que más necesitan de la escuela para alfabetizarse". La escuela será, pues, la gran responsable del "analfabetismo adulto", y dos conclusiones se extraen rápidamente: que hay que superar la idea de la iniciación de la lectoescritura "como el aprendizaje de una técnica"; y saber de una vez que "los niños son fácilmente alfabetizables, son los adultos quienes han dificultado el proceso de alfabetización".[2]

El maniqueísmo ha quedado planteado una vez más: *pobres* discriminados contra *ricos* promovidos, *escuelas* y *adultos* que todo lo complican, contra *niños* de fácil aprendizaje, *alfabetos* versus *analfabetos*, y hasta *fracaso antidemocrático* contra *fracaso democrático*, el cual, al parecer, sería más llevadero.

EMILIA y COLABORADORES, *Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños*, Buenos Aires, Gedisa, 1986; FERREIRO, EMILIA, *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar, Lectura y Vida*, n. 2, Buenos Aires, 1983; FERREIRO, EMILIA, *¿Se debe enseñar a leer y a escribir en Jardín de Niños? Un problema mal planteado, Psicología Evolutiva*, n. 4, Medellín, Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo, 1983; FERREIRO, EMILIA y COLABORADORES, *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991; FERREIRO, EMILIA, *Psicogénesis y educación*, México, Die-Cinvestav, Ipn, 1985.

[2] Las citas precedentemente entrecomilladas están tomadas del siguiente trabajo: FERREIRO, EMILIA, *El Proceso Principal de Educación y la Alfabetización de niños: un análisis cualitativo*. Trabajo presentado en la *Consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de Alfabetización*, que se celebró en La Habana, Cuba, entre el 21 y el 25 de marzo de 1988. En: *Páginas para el docente*, n. 17, Buenos Aires, Aique, marzo de 1989.

En adelante, y salvo indicación contraria, todas las citas de *Emilia Ferreiro* que aquí se comentan, están tomadas de este ensayo.

Nadie desconoce los problemas sociales de nuestros países de América —si a ellos se quiere aludir aquí— ni nadie aprueba las odiosas diferencias que castigan a unos y aprovechan injustamente otros. Sabido es que el capitalismo liberal y las famosas recetas neoliberales han provocado y provocan una situación harto ruinosa. Pero la presencia de sectores marginales en un cuerpo social es *una triste patología*, ciertamente, cuya solución, así como no está ni puede estar en rechazarlos, tampoco puede estar en considerarlos normativos y en proponerlos como paradigma escolar. Suponer, como aquí se insinúa y se explicita más adelante, que lo más apropiado sería la adopción de las formas dialectales de los grupos marginales y hasta la realfabetización de los docentes por el influjo de ellos, es suponer algo más que una innovación pedagógica. Es, lisa y llanamente, impartir los presupuestos para una desencaminada insurrección educativa.

Y poner de manifiesto, una vez más, la perversidad del clasismo marxista. Porque así como *Henri Lefebvre*, en su clásico *Le Marxisme*, aclara que el marxismo no es un humanismo al que le interesan los pobres en tanto débiles, "sino en tanto son una fuerza"; y así como *Lecoeur* en Francia o *Liu-Chao-Tchi* en China declararon que no se trata de "un problema humano" ni de "un ideal de filántropos"; así también en este caso, la preocupación por los marginales no es para sacarlos de su condición de tales, sino para hacerla dominante. No para mejorar sus sentimientos sino para impulsar sus resentimientos. No para integrarlos al Bien Común sino para mantener las divisiones y acentuarlas. No para acabar verdaderamente con su discriminación, sino para discriminar a partir de ellos. La marginalia cultural y lingüística sería así la nueva y revolucionaria normalidad escolar y cultural. No hace falta demasiada información para saber que este proceso ha sido previsto y programado por los principales ideólogos de la subversión mundial.[3]

No es con consignas panfletarias como se entenderán los

[3] Cfr. al respecto DÍAZ ARAUJO, ENRIQUE, *La Rebelión de los Adolescentes*, principalmente el capítulo *La Marginalidad Juvenil*, Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, 1979.

males, ni es con enfrentamientos dialécticos como se solucionarán. La inteligencia no es patrimonio de un sector social, ni el dinero presta "lo que natura non da". Adjudicar fatalmente el fracaso escolar a una clase, es un determinismo socieconómico inadmisible e irreal; y culpar a la escuela y a los adultos del anafalbetismo imperante, podría tomarse como un elogio, si no fuera exactamente al revés: *lo único que suelen hacer las escuelas y los adultos que en ella se mueven, es alfabetizar, en el sentido más técnico, olvidándose de los saberes de formación y ni hablemos, de los de salvación.* Mil veces preferiríamos el analfabetismo glorioso de los rústicos criollos de antaño, a la moderna alfabetización "laica, gratuita y obligatoria".

El Criterio Utilitarista y Pragmatista

La solución propuesta por *Emilia Ferreiro* pasa por un cambio cualitativo en la enseñanza de la lectoescritura, que la aparte de su carácter actual de mera técnica.

Podríamos estar de acuerdo con la afirmación precedente, porque ya dijimos que no se trata de tener por buena a la situación imperante ni de convalidar conocidas injusticias. Pero a poco de andar, aquella primera petición se torna insostenible. Porque ese cambio cualitativo consistiría fundamentalmente en privilegiar *la función útil e informativa* de la lectoescritura —su instrumentalidad social, digamos— por encima de funciones estéticas o literarias en general y obviamente, ni hablemos, por encima de las de orden superior, como las religiosas. Objetivos tradicionales como "lograr el placer por la lectura" o "ser capaz de expresarse por escrito", pertenecen a un pasado en el que tanto el leer como el escribir eran consideradas actividades prestigiosas propias de los grupos influyentes. En adelante se acentuará el carácter comunicativo y crítico, cotidiano y concreto de la lectoescritura, convirtiéndola en una funcionalidad social más, que nos permita —verbigracia— hacer "la lista de cosas a comprar en el mercado", buscar "en el directorio telefónico el nombre, dirección y teléfono de algún

servicio de reparación de un artefacto descompuesto", o más profundamente, preguntarse "delante de un texto, si hay razones para compartir el punto de vista o la argumentación del lector".[4]

Ahora bien, como según *Ferreiro*, este carácter funcional de la lectoescritura lo traen los niños de hogares acomodados, pero "es imposible que lo reciban quienes crecen en hogares con bajos o nulos niveles de alfabetización",[5] la escuela al no darlo, vuelve a discriminar culposamente. La conclusión es sencilla: la escuela debe abocarse a una transmisión prioritariamente funcional de la lectoescritura, que sirva para modificar la realidad.

Nuevamente asoman los errores materialistas y las soluciones ideológicas, apartadas de la realidad. El error es aquí invertir el orden de los bienes, otorgándoles a los *útiles* prioridad por sobre los *honestos*. Es como concluir en que la función preeminente de la cabeza es la de portar un sombrero, o en que disponemos de la voz para llamar un taxi.

Que la lectoescritura *nos sirva* —y en buena hora— quiere decir que *además nos sirve,* pero no que se legitima y se justifica, escolar o extraescolarmente, porque es un bien útil. Y, aunque midiéramos todo utilitariamente, quedaría discernir todavía entre utilidades materiales y espirituales; distingo que no se hace aquí, porque leer y escribir son consideradas, como toda la realidad, cosas prácticas.

Mas reducir la lectoescritura a la condición de objetos funcionales, no sólo es rebajar su condición y desnaturalizarla, sino —paradójicamente— tornarla la cosa más inservible del mundo. *Porque es característica fatal de los objetos funcionales su carácter descartable y provisorio;* y como decía el *Cardenal Newman,* "el bien siempre es últil, pero lo útil no siempre es un bien".[6]

[4] FERREIRO, EMILIA, *El Proyecto Principal...*, ob. cit.

[5] Ibidem.

[6] Sobre la naturaleza y las características de los objetos funcionales, cfr. GALLARDO, JUAN LUIS, *Sobre la perversidad de ciertos objetos, Gladius* n. 16, Buenos Aires, 1989, p. 127 y ss.

Es esta preeminencia de la funcionalidad por sobre la bondad y la belleza, lo que explica la vergüenza y el escándalo de jóvenes secundarios o terciarios sin saber expresarse en forma oral o escrita. Su retracción ante la escritura, así como sus dolorosos balbuceos (acompañados últimamente del prefijo *"re"*, de manera obligatoria, como ayer fue el *"a nivel de"* o el *"o sea"*), su retracción, decimos, no es consecuencia del "temor a cometer errores de ortografía", o de "la dificultad de decir por escrito lo que son capaces de decir en lengua oral".[7] Escriben sólo funcionalmente, sin preocupación ninguna por las normas; y escriben como hablan, esto es, de manera desastrosa, tanto en la conceptualización y significación como en la forma. Y no escriben más, sencillamente porque no les resulta últil y lo consideran una pérdida de tiempo. ¿A qué escribir si basta un guiño, un ex abrupto, un grito, y se han inventado además los primorosos "posters" y las mil tarjetas de colores con mensajes para todas las ocasiones?

No es el agobio por las preceptivas lingüísticas lo que retrae el afán de escribir; ni es el peso de la escolaridad que los impulsa a estereotipos artificiales que rechazan. Es la consecuencia de una escuela y de una cultura que siente horror por la belleza y por la vida contemplativa, y que en su idolatría suicida de la técnica, arrinconó a la lectura y a la escritura en el umbral de la guía telefónica, de la lista de compras en el almacén, o de las notejas periodísticas y los best seller.

Por eso, *tampoco es cierto que el criterio funcional de la lectoescritura lo traigan a la escuela los sectores de mayores recursos. Lo traen todos*, y a la inversa, si de algo debieran servir esos mayores recursos —y a veces sirven— es para proporcionarle al hombre algo más que bienes útiles, empezando por el bien honesto de leer y escribir que engrandece y limpia las fronteras del alma. *Los grandes ausentes en la escuela de hoy, son tan luego, aquellos objetivos a los que se hace responsable de todos los males: lograr el placer por la lectura y ser capaces de expresarse por escrito.*

[7] FERREIRO, EMILIA, *El Proyecto Principal...*, ob. cit.

Desvertebración y Desacralización de la Lectura y de la Escritura

Otra de las soluciones propuestas por *Ferreiro* a las actuales e innegables deficiencias, está vinculada de un modo específico a "la lengua escrita como objeto de aprendizaje".

En este caso, el mal denunciado radica nuevamente en la escuela y en los adultos. "La escuela" —se afirma— "ha operado una transmutación de la escritura. De *objeto social* la ha transformado en *objeto exclusivamente escolar*, ocultando al mismo tiempo sus funciones extraescolares: precisamente aquellas que dieron históricamente origen a la creación de las representaciones escritas del lenguaje". No conforme con ello, "se ha convertido en custodia de este objeto social... y solicita del sujeto en proceso de aprendizaje una actitud de respeto ciego frente a ese objeto, que no se propone como un objeto sobre el cual se puede actuar sino como un objeto para ser contemplado y producido fielmente, sin modificarlo".

Ese respeto ciego y esa contemplación estática, se traduce en una serie de conductas escolares que, como mínimo, debieran ser revisadas: el cuidado en la forma y en la reproducción de las letras, por parte del aprendiz, "siguiendo el modelo de trazado que se le impone"; el cuidado asimismo de la ortografía "como si el ropaje gráfico de cada palabra estuviera dado desde la eternidad", y el cuidado no menos severo de que se "pronuncie como está escrito", insistiendo siempre en las formas, en desmedro del significado.

Se oculta de este modo a los estudiantes que, por ejemplo, "las formas de las letras no son fijas" y que "cada letra tiene un rango permitido de variaciones irrelevantes"; que "la escritura, tanto como la lengua oral, son objetos que evolucionan"; que, en definitiva, se trata de *"una convención útil que permite la comunicación"*; que no se aprende "mediante la repetición y la copia reiterada de modelos". Y se oculta sobre todo que "la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no a la inversa". De modo que *no puede ni debe ser presentada "como un objeto inmutable... casi sacralizado", sino co-*

mo "un poderoso instrumento en las acciones sociales" y el "producto de una práctica histórica". Se le oculta y se le impide, en fin, al niño que se inicia, "cualquier intento de interpretar el contenido, porque se teme que los intentos por interpretar lleven a anticipar significados, y que esta anticipación lleve a la sustitución léxica o a la paráfrasis en desmedro de la forma".

Las conclusiones más obvias y más a la vista de estas formulaciones están en la línea de las que ya hemos venido comentando. La escuela no se propondrá transmitir la llamada "lengua oculta", y que "es más concreto caracterizar como el modo de habla de los grupos poderosos dentro de la sociedad y/o el modo de hablar del centro político y cultural del país", ni rechazar el modo de habla de los niños de grupos socialmente marginados, ni exigir como necesario "cierto modo de pronunciación para acceder a la lengua escrita".

Antes bien, deberá partir de las "variantes dialectales" de los grupos socialmente marginados, no "idealizar" las "formas prestigiosas" del habla y de la escritura, y no requerir, por lo menos en los primeros años de la alfabetización, ni una pronunciación homogénea, ni las habituales normas ortográficas, caligráficas y fonéticas. La prioridad la tienen, la anticipación de significados y la comprensión conceptual. Todo esto y más, es fácilmente realizable si se toma en cuenta "de qué manera se define lo fácil y lo difícil para el actor principal del aprendizaje: el niño". Pero se complica y enrarece si queda en manos de los adultos.[8]

Quienes estén en el tema no tendrán necesidad de mayores análisis para inteligir la gravedad de tantas confusiones juntas. La sola explicitación de un gran objetivo *desacralizante y anticontemplativo* en la enseñanza de la lectoescritura, basta para marcar la profundidad y la peligrosidad del extravío. Otro tanto, las reiteradas apelaciones dialécticas y clasistas, y la redonda ligereza que impulsa a confiar en la facilitación de las nuevas situaciones con la mágica referencia a los alumnos. Pero aún así, es conveniente que vayamos por partes, también en este caso.

[8] Tal como quedó indicado (cfr. nota 2) todos los entrecomillados precedentes, están tomados de FERREIRO, EMILIA, *El Proyecto Principal...*, ob. cit.

Digamos ante todo, que la escritura tiene, en efecto, un *origen extraescolar*. Nace para fijar y retener la proferición sonora de las grandes verdades, y para asentar la memoria de los dioses y de los héroes —de todo lo egregio que el hombre conocía y amaba— y legarlo de generación en generación. Pertenecía al ámbito de los bienes honestos y sagrados, y su dominio equivalía a iniciarse en las más trascendentes mistagogías. Porque si la creación divina había sido un nombrar —palabra del Espíritu Infinito, reconocía el mismo *Berkeley*, que habla a los espíritus finitos— la escritura era un modo de prolongar y de comunicar en el tiempo, ese acto creacional primero. No se hallará civilización remota que no haya establecido este vínculo entre *el signo y el alma*, y entre ambas y la inteligencia rectora de un Ser Superior.

Y si *Platón*, como ya vimos, y los Antiguos en general, miraron con recelo la aparición de la escritura, era sólo en tanto y en cuanto pudiera ensoberbecerse y querer sustituir a la Némesis. En tanto y en cuanto quisiera *desacralizar* la Memoria, y privar a las inteligencias de la *contemplación* de los bellos recuerdos. Porque entonces no habría ni verdadera ciencia, ni verdadera tradición, ni verdadera sabiduría, sino el olvido más desolador. *Tiene pues, la escritura, ratifiquémoslo, un origen extraescolar, pero que la vincula, precisamente, por su origen y por su fin, a las más altas actividades de la Fe y del Saber, a la sacralidad y a la contemplación.*

De allí que haya estado desde el comienzo, bajo el amparo de divinidades diversas según los pueblos —Toth, Ea, Nabú, etc.— y que se viera en los *escribas* a personajes revestidos de majestad y jerarquía. Así en Egipto o en Siria, en la Mesopotamia o entre los helenos antiquísimos. La *Biblia* los elogia en los *Proverbios*, el *Corán* los llama respetuosamente *ahl el kitab* —gente del Libro— y los textos más arcaicos de las culturas clásicas y orientales, aluden a ellos como hombres particularmente dignos. Tal el caso del *dubsar* entre los sumerios, que enseñaba su arte en la *Casa de las Tablillas*, integrada en el mismísimo templo,[9] o de los sacerdotes egipcios, entregados

[9] Cfr. SCHMOKEL, HARUTL, *El país de los súmeros*, Buenos Aires, Eudeba, 1972, pptte. cap. V.

a los signos hieráticos en la vastedad de sus monumentos religiosos, como formas de acciones litúrgicas.[10] "El elevado concepto de que goza el arte del escriba" —dice *Marrou*— "halla su expresión simbólica en la idea de que la escritura es una cosa sagrada, de origen e inspiración divinos, colocada bajo el patrocinio de un dios... La formación del escriba apuntaba más alto (que la instrucción técnica y utilitaria) y pretendía alcanzar una formación completa del carácter y del alma, eso que corresponde llamar *sagesse*, palabra admirable que hemos olvidado y que el ejemplo de la antigüedad puede ayudarnos provechosamente a reencontrar".[11]

Escribas y escrituras gozaron del mejor reconocimiento, y mientras los primeros conservaron la integridad de la tradición oral, es decir mientras tuvieron "una actitud de respeto ciego" por los signos orales y escritos, su misión fue entendida como una continuación de la de los viejos recitadores; los *nabis* o *meturgemanes* hebreos, los *guslares* rusos, los *brahamanes* hindúes o los *rapsodas* griegos. Cuando en cambio, *tergiversando y traicionando* sus orígenes, hicieron de sus oficios sagrados ocasión de ganancias y de enredos administrativos y contables, comenzaron a ser rechazados y mal vistos. Es la razón del uso despectivo de la voz *escriba*, asociada a la del fariseo en el Nuevo Testamento, pero no en virtud de su prístina misión, *sino de la desacralización de la misma*.

La escritura auténtica —y a esto queríamos llegar con esta necesaria disgresión— *no nace ni como objeto social ni como objeto escolar, sino como realidad sacral*. Y sólo la ignorancia o la ceguera ideológica puede plantear la cuestión en tales términos y enfrentarlos dialécticamente. *No hay una escuela que se*

[10] Cfr. DRIOTON, ETIENNE y VANDIER, JACQUES, *Historia de Egipto*, Buenos Aires, Eudeba, 1968, pptte. p. 5-12.

[11] MARROU, HENRI IRÉNEE, *Historia de la Educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, Eudeba, 1976, p. XXIII-XXIV. Curiosamente es *Piaget*, maestro e inspirador indiscutido de estas corrientes que venimos criticando, quien rechaza el "sagesse" por ilusorio y falso conocimiento. Cfr. PIAGET, JEAN: *Sagesse et ilusions de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires, 1965 y *Défense de l'epistemologie génetique contre quelques objetions "philosophiques"*. En *Revue Philosophique*, v. 86, Paris, 1961, p. 475-500.

apodera de la escritura para des-socializarla, ni una sociedad que objetiviza la escritura para lograr su propia transformación. En condiciones normales, es decir, en sociedades concordes y justas; escuela y sociedad tuvieron la misma consideración de la escritura, idéntica actitud contemplativa y sacral frente a ella. La escuela protegió este carácter cuando las sociedades se secularizaron, pues *precisamente al servicio de tal protección de la vida especulativa nació y se forjó la escuela.* Pero el laicismo integral y coactivo —de lo social, de lo escolar, de lo cultural y de toda manifestación humana— acabó haciendo de la escritura un objeto utilitario más. Escuela y sociedad, que marchaban paralelas en el orden, marcharon también así en el desorden. Pero no puede pedírsele a la escuela que para recuperarse se mire en el espejo de la extraescolaridad decadente. Ni podría reprochársele, en el supuesto de que así ocurriera (y no ocurre) si quisiera convertirse en custodia de la sacralidad de la escritura.

Es falso y contradictorio señalar, por un lado, el origen extraescolar de la escritura, y pedir por otro, en nombre de ese origen, que recupere su funcionalidad de objeto social. Si algo está indicando ese comienzo es, como vimos, un rango escriturístico bien distinto al que actualmente quiere dársele. Por supuesto que la escritura "es importante en la escuela porque es importante afuera", pero su "importancia de afuera", que debe ser trasladada adentro, no pasa por la funcionalidad en tanto objeto, sino por su sacralidad en tanto realidad superior del espíritu.

Pero además es curioso. Ese carácter modificador de lo social, de "poderoso instrumento en las acciones sociales" que hoy se le exige con premura, lo tuvo naturalmente en tanto fue fiel a sus orígenes, como lo demuestra la simple constatación histórica de la correlación entre literatura y política. "Siempre la lengua fue compañera del Imperio" decía ya *Nebrija,* en el *Prólogo* de su *Gramática.* Vaciada de su naturaleza y de sus fines, lo que se busca ahora en rigor, es *convertirla en objeto de conflicto social,* en vehículo de tensión y en revulsivo, en *agente revolucionario* y si fuera posible, en *praxis insurreccional.* Como ocurrió en la *China* de *Mao,* por ejemplo, con la reforma intelectual, o con la

metodología *Makarenko* en la *URSS*, o con los planes alfabetizadores inspirados en *Paulo Freire*. Háblese claro entonces, y llámense a las cosas por su nombre. *No hay detrás de estas iniciativas una preocupación lingüística o pedagógica, hay una intención revolucionaria*, conforme a la advertencia que señalara *Gusdorf*: "toda reforma importante, toda revolución, exige una renovación del vocabulario. No se ha transformado a los hombres mientras no se ha modificado su manera de hablar".[12] La revolución marxista, máxime en su etapa gramsciana en la cual se encuentra ahora en nuestra patria, necesita también de la escritura. De la *escritura desacralizada y declarada objeto social de cambio y de acción modificadora*. Si hablamos y escribimos distinto es porque ya se ha conseguido que pensemos distinto.

Ahora bien, esta defensa de la sacralidad de la escritura y de su condición propiciadora de la vida contemplativa, *no debe entenderse ni nada tiene que ver, con la defensa de una supuesta inamovilidad o intangibilidad de las formas exteriores*. Nadie niega que en lo formal y externo, el lenguaje escrito se modifica y cambia, en tanto es —sencillamente— un elemento humano y vital. Ni nadie afirma que haya "ropajes gráficos" únicos y eternos, con modelos invariables.

No lo creyó así la Antigüedad, que en materia de normas escolares ortográficas y caligráficas supo ser bastante descuidada sin rechazar la lengua oral y escrita como fenómeno vivo y dinámico. Ni lo creyeron así los artífices formales de nuestro idioma, cuyas polémicas sobre el punto cubren multitud de páginas. Es a propósito de la antigua educación espartana, por ejemplo, que *Marrou* comenta: "aun cuando su legislación minuciosa acabe por reglamentarlo casi todo, inclusive las relaciones intraconyugales, por una excepción singular, la ortografía no será jamás uniformada: la epigrafía revela, en este orden la más extraña y la más tolerante anarquía".[13] "La escuela primaria (en la época helenística) no se creía en el caso

[12] GUSDORF, G., *La Palabra*, Buenos Aires, 1957, cit. por FERRO, JORGE NORBERTO, *La contaminación del lenguaje...*, ob. cit., Cfr. igualmente, BOIXADÓS, ALBERTO, *Literatura y Poder*, Buenos Aires, Theoria, 1966, cap. II.

[13] Cfr. MARROU, HENRI I., *Historia...*, ob. cit., p. 16.

de enseñar dogmáticamente la lengua griega, lengua viva adquirida en la cotidiana experiencia de la vida".[14] Cabal revelación de que no hay nada nuevo bajo el sol, y de que la "educación tradicional" no se ajusta a la pintura maniquea que hacen los pedagogos modernos.

Y es a propósito de las variantes formales de nuestro idioma, que *Menéndez Pidal* nos ilustra sobre las agitadas polémicas, en pleno siglo XVI, entre los partidarios y oponentes del "patrón lingüístico toledano", y sobre si "el escribir debía ser igual que el hablar", como sostenían *Castiglione* y *Valdés*, en contra de los excesos cultistas.[15] Nuevamente se corrobora el *nihil novum sub sole*, y la seguridad de que nuestros antepasados, en materia de preocupaciones sobre la lectoescritura, el lenguaje y la educación, no son los monstruos hieráticos que nos quieren pintar impunemente. De hecho es una arbitrariedad acusar a la misma escuela actual de ocultarle a los alumnos que "cada letra tiene un rango permitido de variaciones" o de imponerles modelos fonéticos o gráficos absolutos, cuando es un hecho constatable en cualquier aula, que maestros y alumnos manejan naturalmente variaciones gráficas (cursiva, negrita, mayúscula, bastardillas, "de imprenta", etc.) y de pronunciación, acorde con las zonas (¿o alguien sabe de un chico porteño obligado a decir lluvia por "yuvia", o sometido a escribir "en gótica" como consecuencia del nazismo de los autócratas docentes?). Más bien lo grave es la tendencia opuesta: *la pérdida de la necesaria unidad semántica y fonológica, y el abandono del noble hábito caligráfico* (gr. kalós = bello y graphos = escritura) *por la mala costumbre de una horrible signatura propia*, que —sobre todo en los niveles secundarios y terciarios— los alumnos creen que el profesor tiene el deber de descifrar en sus trabajos escritos. Los mismos que enseñan orgullosos que "antes leer era descifrar, ahora es reconstruir el significado del texto"[16] tienen que *des-*

[14] Ibidem, p. 190.

[15] Cfr. MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, *El Lenguaje del siglo XVI*. En su *La lengua de Cristóbal Colón*, Madrid, Espasa Calpe, 1958, p. 347 y ss.

[16] Palabras de *Berta Rotstein de Gueller*, una de las especialistas en psicogénesis de la lectoescritura, solidaria de las tesis de *Emilia Ferreiro*. En

cifrar las lecciones escritas de sus alumnos y casi siempre sus exposiciones orales, ricas en onomatopeyas, interjecciones, neologismos y monosílabos, pero ausentes de contenido.

Hay por lo tanto una discusión *vieja* y legítima sobre las formas y los modelos exteriores del idioma oral y escrito; y hay, por supuesto, *una razonable elasticidad* aceptada desde siempre, por ser inherente a la condición vital y dinámica de todo lenguaje. *Pero tales cambios se producen siempre sobre una naturaleza inamovible que resguarda la inteligibilidad y la integridad. Porque ningún idioma se destruye a sí mismo, y el poder innovador se equilibra con el conservador, en un juego natural de mutabilidad y estabilidad. De hecho es más lo que se ha conservado que lo transformado, y las épocas de crisis sobrevienen, precisamente, cuando las mutaciones se hipertrofian en desmedro de la conveniente estabilidad.* El riesgo de la atomización idiomática es, en esos casos, inminente, con la consiguiente repercusión en todo el ámbito cultural y social.

De ahí que preocupado por estas cuestiones, la autoridad de *Menéndez Pidal*, bregaba por la *unidad del idioma español, respetando las diversidades, pero haciendo concurrir lo múltiple hacia lo uno* de modo tal que su identidad y pureza no sufriera mengua alguna. Y asentaba además esta regla clave: *ningún cambio o variación idiomática puede aceptarse, si no es útil para mejorar la lengua ni imprescindible para la comunicación.*

Caso contrario, todo se resuelve en un juego de particularismos y de localismos, que podrán ser muy pintorescos pero llevan a la disgregación y al aislamiento. Y engendran una nueva paradoja: la de reclamar el carácter de objeto social para el lenguaje, y la de hacerlo ineficaz para tal propósito a fuerza de diluirlo en innovaciones, arbitrariedades y regionalismos. Porque hablemos claro: la mentada comunicación y la modificación de la realidad, no pueden darse, si se diluyen los pilares idiomáticos en multitud de ladrillos sueltos y autónomos.[17]

El libro de lectura en el proceso de aprendizaje, Buenos Aires, *La Nación*, 21-3-90, p. 8.

[17] Recomendamos la lectura de MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, *Mutabilidad y estabilidad del Lenguaje* y *La Unidad del Idioma*. En sus *Escritos Literarios*,

Los límites en este delicado terreno, están impuestos por la lógica y el sentido común. La *unidad* y *organicidad* del sistema, ante todo. La custodia de la *univocidad semántica,* para que diferencias de forma no la conviertan en *equivocidad* continua; la universalidad necesaria, para que los regionalismos y los dialectos no disocien al todo; el *buen gusto* —sobre el que tanto insistía *Isabel la Católica* en la reyerta con los doctos— y ese *delicado equilibrio* que recordábamos antes, entre *las innovaciones impuestas por el uso y las reglas impuestas por las preceptivas.* Y algo más, cuyo olvido o transgresión deliberada, sigue siendo motivo de dislates varios: evitar el infantilismo revolucionario de imponer los cambios adrede, o de suscitarlos por snobismo u otras razones subalternas.

Mucho de esto último había en las reformas que proponía *Sarmiento,* a quien nada más impropio que presentarlo como un hombre preocupado por la mala ortografía (7,1 p. 21). Con el afán explícito de irritar a los hispanistas y de agredir a los académicos tradicionales, el sanjuanino se encargó tozudamente de marcar a fuego las diferencias con nuestros "bárbaros" orígenes, proponiendo los cambios más arbitrarios del idioma.

En su *Memoria sobre la Ortografía Americana,* presentada en la *Facultad de Filosofía y Humanidades* de Chile, el *17 de octubre de 1843,* propugnaba una serie de disparates, cuyo único fruto fue conquistar el mote de "anticristo literario" con que entonces lo llamaron, y del que disfrutó como quien consigue lo que largamente busca. Se peleó con *Bello* y con *Larra,* con presentes y con ausentes, y al fin acabó tomándose el pelo a sí mismo en su artículo *Los Gallos Literatos,* en el que parodia ser un gallo que al cantar un himno a la libertad en lugar de gritar "ko-ko-ro-ko", para contradecir la rutina y las normas, gritó "ki-ki-ri-ki".[18]

Pero *Bello,* que no creyó que el tema diera para la chan-

Rosario, Apis, 1967. Cfr. asimismo, FERRER, MANUEL AUGUSTO, *La Unidad Idiomática Española.* En *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba,* n. 5, Córdoba, 1944.

[18] GÁLVEZ, MANUEL, *Vida de Sarmiento,* Ed. Tor, Buenos Aires, 1957, cap. V.

za, repuso con propiedad y seriedad. En el *Prólogo* de su *Gramática*, publicada en 1874, escribió esta advertencia de indudable valor en los días que corren: "Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español... Pero el mayor mal de todos, y el que si no se ataja va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje común, es la avenida de neologismos de construcción, que inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo *en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros...*".[19]

Ninguna cultura que se precie podrá fomentar —y menos desde la escuela— la proliferación de dialectos irregulares, la sustitución del idioma nacional por los mismos. Y en conciencia, tampoco puede fomentar la escuela, siquiera por omisión, el descuido de las normas morfológicas u ortográficas.

Es el aprendiz de la lectoescritura el que necesita, más que nadie, conocer y respetar las normas; saberse ceñido y orientado por pautas; recibir la protección de un sistema universal y unívoco; hallar referentes concretos en modelos y formas por todos reconocidos. Desentenderse de la normativa, justo en el momento del aprendizaje inicial, no es resolverle un problema al chico, sino creárselo; y confundirlo gratuitamente. En condiciones normales, él es quien más reclama e inquiere por los modelos y las formas, y lo más común es que lanzado a escribir, su mano se detenga prudentemente, preguntando con qué signo se hace y hasta "en qué renglón sigue". Se fastidia y se equivoca si un día, "la señorita" cambió la forma de la *m* o de la *s*, o descuida la sangría, y ni decir el drama que se sigue, cuando la mano que apunta la tarea sobre la pizarra, es la de una persona distinta a la habitual.

Formas, modelos, normas y copias, deben estar al servicio del alumno y nunca al revés. Si en algún momento pudo ocurrir exactamente

[19] Cit. por MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, *La Unidad del Idioma. Discurso inaugural de la Asamblea del Libro Español*, celebrada en Madrid, el 31 de mayo de 1944. En sus *Escritos Literarios...*, ob. cit., p. 303.

lo contrario —el alumno sometido al despotismo de las reglas— el abuso no invalida el recto uso. Es más, lo reclama con urgencia. Con toda la sencillez y la prudencia que se quiera, con toda la gradualidad que sea aconsejable, con todos los recaudos para que la letra no mate al espíritu, con todas las precauciones para que la casuística no atrofie los significados, con toda la cautela para que los preceptos no impidan la comprensión, pero *las normas del lenguaje existen, tienen su valor, el niño las necesita y la escuela debe impartirlas*.

El mismo *Gramsci* —y no se dirá que hemos buscado un ejemplo reaccionario— solía reprender tiernamente a sus hijos pequeños, en las cartas que les enviaba desde la prisión, por no escribir correctamente y por no aplicar más la memoria al estudio. "La memoria no te funciona y tu no sabes hacerla funcionar", le dice a Giuliano. "Tu carta está escrita de prisa, tiene muchas palabras sin acabar...". "Me has escrito cuatro líneas que parecen sacadas de una gramática para extranjeros". Y hasta en afectuosísima nota a su madre, le recuerda y le agradece con emoción, las correcciones formales en el lenguaje escrito que le impuso de niño, así como la ejercitación de la memoria: "...me ha vuelto con claridad a la memoria el recuerdo de cuando yo hacía el primer o segundo año de la escuela elemental y tu me corregías los deberes; recuerdo perfectamente que nunca conseguía recordar que «uccello» (pájaro) se escribía con dos «ces», y tu me corregiste esta palabra, al menos diez veces".[20]

El gran luchador contra el sentido común, apelando a él como cualquier mortal, nos da una prueba inequívoca de la imprescindibilidad del mismo en la tarea educativa. El ideólogo de la más sutil revolución cultural, no teme comportarse con su familia como una tradicional maestra de grado. Es que la crianza y la educación piden imperiosamente el primado del sentido común.

Nadie aprobaría que a un aprendiz de conductor de automóvil, a efectos de no coartar su creatividad ni la funciona-

[20] Cfr. GRAMSCI, ANTONIO, *El Árbol de Erizo*, Barcelona, Todolibro Bruguera, 1981, p. 98, 109, 119, 120, 221 y 222.

lidad social de su tarea, se le omitiera la transmisión de los códigos y señalizaciones de tránsito, dejándolo sumergirse naturalmente en el mundo de la calle, las rutas y los puentes. Ni nadie aprobaría que corrigiese solo, libremente y con el tiempo —con tanteos, con dudas, con construcciones personales— sus yerros sobre el valor de la luz verde o de las líneas blancas. Antes bien, en estos casos, la gente no se explica cómo el victimario pudo pasar de aprendiz a graduado.

Es más grave, sin embargo, corromper a sabiendas la morfología y la ortografía del idioma que llevarse el proverbial farol por delante. Porque la corrupción de la forma es el primer paso para el vaciamiento del fondo. Si todo en el idioma es convencional y mudable, empezando por su aspecto externo, ya no quedan significados permanentes ni semántica indivisa. *No se descuida la forma por cuidar el significado. Se aplica al significado la misma desaprensión por las normas y por lo real que se habitúa a forjar con el desdén por la caligrafía y la ortografía. No hay ortodoxia: ese es el mensaje.*

Volveremos enseguida sobre esta cuestión, pero valga decir ahora, que lo mismo que sostenemos para las normas caligráficas y ortográficas, vale para *la pronunciación*. No pueden ni deben negarse los estilos y las tonadas locales; no pueden imponerse por decreto uniformidades postizas, ni suprimirse por reglamento escolar los ritmos del habla de las distintas comarcas. Ningún patrón de pronunciación puede inspirarse en criterios que desconozcan el federalismo, como no puede ahogar "la marca lingüística de nuestra lengua materna y su variante dialectal", como bien dice en esto *Emilia Ferreiro*.

Pero así como el lenguaje escrito reclama en su formalidad las notas de *universalidad y unicidad, univocidad y estabilidad*; así como del cuidado de estas notas depende incluso la eficiencia de su funcionalidad social. Y así como la elevación y el mejoramiento de las condiciones y posibilidades de los alumnos guarda relación con esta instrucción escolar ineludible; así también, *el lenguaje oral tiene sus normas, cuyo desconocimiento empobrece y limita, y cuyo dominio en cambio, amplía horizontes.*

"No exigir una determinada pronunciación para acceder a la lectura", como ahora se propone, adoptar los usos dialec-

tales como patrón dominante o exclusivo, y tomar como referencia a los sectores marginales en oposición a los supuestamente prestigiosos, no sólo es una falacia dialéctica más; es un desatino grave, *y en la práctica es negarle al alumno la posibilidad de su inserción en la cultura universal.*

Se insiste hasta el hartazgo en asegurar las salidas laborales y el progreso indefinido. No se ve cómo podría procurarse ambas cosas, un egresado que sólo pudiera ser comprendido, en su exposición oral y escrita, en los límites de su marginalidad o entre las paredes cómplices de su escuela psicogenética. *Menéndez Pidal* insistía, por ejemplo, en la pronunciación etimológica para corregir las deformaciones de la pronunciación diptongueada o en las acentuaciones gramaticales, para contrarrestar la mala tendencia a la acentuación esdrújula indiscriminada. Otro tanto planteaba *Amado Alonso* en sus *Problemas de Dialectología,* precisamente para que lo *múltiple* no ahogara a lo *uno.*

Pero hay en todo este asunto una argumentación clasista que exaspera por su falsedad e indigna por su hipocresía. ¿Quiénes son hoy los "grupos poderosos" que imponen su "modo de habla" o las "formas prestigiosas" de la escritura? ¿Quiénes son los dueños de los medios de comunicación, desde los que controlan y dominan el lenguaje de la población toda? ¿Acaso el poder pasa por los puristas y filólogos, y son los conservadores del idioma culto quienes gozan de reconocimiento y de prestigio? ¿Acaso son los académicos y catedráticos ilustres los que pueden acceder a comunicar públicamente sus normas? ¿O querrá hacérsenos creer que el poder está concentrado en una élite de lexicólogos, semánticos y calígrafos benedictinos?

La verdad es que el castellano es el único idioma marginal hoy en día. Que los testigos de la integridad idiomática son desplazados y desconocidos, cuando no befados míseramente. Que ni el poder político ni el económico, ni la influencia social favorece a los sabios y a los artífices de nuestro idioma. Que la sociedad se conmueve y estremece si se lesiona uno de sus "fubolistas", pero permanece ajena e ignorante si muere un gramático, si enseña un estilista o si habla un poeta.

En tanto, los defensores y custodios de la integridad idio-

mática viven al margen del reconocimiento social, y de una compensación económica decorosa, los grupos poderosos exhiben impúdicamente su guaranguería y zafiedad; su falta —absoluta, notoria, enorme y vergonzosa— de la más mínima propiedad en la expresión oral y escrita. Y una insolencia a toda prueba para la charlatanería más cursi e insustancial de que se tenga memoria.

Mientras escribimos estas líneas, las "últimas noticias" aluden a una "prestigiosa" diputada liberal, que no vaciló en palabrotear burdamente por televisión para descalificar a su ocasional interlocutora. Y a otro "prestigioso" personaje, que después de convertirse en "ídolo" de los cantautores, merced a la habilidad de proferir los aullidos más baladíes, acaba de ser propuesto para gobernar su provincia natal. Estos son los poderosos de la sociedad moderna. Estos son los prestigiosos que inculcan sus hábitos y maneras idiomáticas. Estos son los titulares del poder político, social y económico: una cáfila despreciable de indoctos y lenguaraces, de balbuceadores profesionales de sofismas, de refinadas meretrices, de relumbrantes amancebados, de famosos plumíferos premiados por sus fruslerías, de exitosos autores de best seller, homenajeados por sus náuseas encuadernadas o por sus chirridos grabados. Da compasión e ira una sociedad en la que se obliga a estar mudos a los que saben, y en la que se somete a oír y a leer a quienes deberían estar impedidos de ambas cosas en razón de su estulticia. Da pesadumbre una sociedad en la que se pretende erigir como normalidad a las patologías, en la que su dirigencia imita el argot de los presidios, y en la que su escuela es la que institucionaliza oficialmente semejante desorden.

Tenemos en alta estima al lenguaje *auténticamente* popular; a ese entramado de expresiones campesinas y provincianas que conservan la lozanía de los orígenes y denotan aún vestigios de la primera belleza y de la más alta metafísica. Lenguaje rico, que no pudo quebrar la pobreza y el infortunio, ni el laicismo masónico ni el materialismo marxista. *Juan Alfonso Carrizo*, con sus nobles recopilaciones de cancioneros, nos lo ha conservado afectuosamente y nos ha hecho la gracia de reencontrarnos con nuestra

propia prosapia idiomática. Bueno sería que la escuela volviera allí, como se vuelve a un surtidor de agua cuando se busca la fuente matriz. Pero inversamente proporcional a la estima que este lenguaje auténticamente popular nos suscita, es el rechazo que manifestamos por los responsables del vaciamiento del idioma nacional.

Los dialectos son al idioma lo que los separatismos a la integridad territorial. Una nación soberana debe ordenar sus regiones al Todo, con la misma fuerza con que cuida su expresión esclarecida y la incorpora a la semántica universal.

El vaciamiento del idioma no lo produce el *lenguaje verdaderamente popular*. Simplemente, porque no está enfrentado dialécticamente, como se pretende, con el *lenguaje culto*. Se nutren recíprocamente y se vivifican, y convergen en la unidad expresiva de la Nación toda. Son como "dos líneas ondulantes que caminan a la par en la misma dirección y cuyos altibajos tienden frecuentemente a la convergencia y se tocan muchas veces, sin llegar nunca a confundirse. El habla literaria es siempre la meta a que aspira el lenguaje popular, y viceversa, la lengua popular es siempre fuente en que la lengua literaria gusta refrescarse... La lengua culta y literaria es tan connatural al hombre cuando quiere universalizar sus pensamientos, como la lengua local lo es cuando piensa las cosas más cotidianas y caseras. Es forzoso que una reacción correctiva empiece por las clases más educadas, pero de ellas se propaga a las clases que tienen menos tiempo para su educación... Todo idioma, aun el más rústico, procura normas de fijeza, cuanto más un idioma de larga tradición... Considero un error literario el escribir páginas enteras con diálogos y parlamentos en lenguaje dialectal... El artista encuentra en las peculiaridades del habla local una fuerza expresiva que le parece insustituible, y lo es, en verdad; pero ese encanto sólo es perceptible completamente para los lectores criados en el mismo ambiente local... Emplear en abundancia el habla local es dar al lector el fruto dentro de una cáscara que cuesta trabajo mondar; es poner una limitación al arte, al no desenvolverlo en todos los momentos dentro de los recursos de la plena universalidad. Nada digamos de la producción muy inferior, que se alimenta exclusivamente de los recursos loca-

les... *el diálogo en dialecto representa siempre una merma en la propiedad del idioma y debe economizarse extremadamente*. Renunciando a prodigarlo, la lengua de la intimidad perderá, sí, su más recóndita expresividad, imperceptible para los extraños, pero en compensación tenderá a enriquecerse con más profundas notas, válidas para la sensibilidad universal."[21]

Se trata, en rigor, como decíamos antes, de un prudente equilibrio. Entre el necesario respeto por la lengua materna, y su conservación en el ámbito doméstico local, y el igualmente necesario respeto por la unidad y universalidad del idioma. Para enseñar este equilibrio y este discernimiento, está la escuela. Si en vez de discernir y equilibrar, dialectiza y subvierte, su misión se torna equívoca y peligrosa.

Aclaremos por último, para que no se confunda nuestra posición, que cuando le pedimos a la escuela idioma culto, así como no le estamos exigiendo que ahogue los regionalismos sino que los encauce y ordene, *tampoco le estamos pidiendo culteranismo o gongorismo*. Merecidamente lo zahirieron en su momento, *Jáuregui*, *Lope de Vega* y *Quevedo*, entre otros grandes. Y siempre será oportuno al respecto, recordar el magnífico "*¿Entiendes, Fabio?*" de *Lope*, aquel soneto satírico que ponía en ridículo el amaneramiento y el artificio de los culteranos.[22] Ninguna "cultalatiniparla", entonces, ninguna pedantería o afectación, ninguna fiscalización policial del idioma, ni cerrar los ojos con escándalo ante los cambios legítimos y vitales.

Un disgusto nos da tener que oir cada tanto, algún estereotipado discurso escolar, fabricado en serie, sobre la base de un tácito Manual de Lugares Comunes Normalistas. Y ni hablemos de la deformación profesional del tono y de la escritura docente, que salvo excepciones honrosas, están plagados de

[21] MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, *La Unidad...*, ob. cit., p. 314 y ss.

[22] Dice este soneto en sus últimos versos: "Afecto aplauso de mi intonso agravio/ en mi valor brillante, aunque tremendo,/ libando intercalar gémino labio/ ¿Entiendes, Fabio, lo que voy diciendo?/ —Y ¡cómo si lo entiendo! —Mientes, Fabio;/ que yo soy quien lo digo, y no lo entiendo. En: *Rimas del Licenciado Burguillos*. Cit. por RAGUCCI, RODOLFO, *Literatura de la Edad de Oro Española*, Buenos Aires, Don Bosco, 1959, p. 74.

didactismo y cursilerías solemnes.

No es esto ciertamente, el modelo anhelado. Tampoco esa nueva modalidad que ha reemplazado a los clásicos artificios por una urdimbre incomprensible de vocablos psicoanalíticos, psicogenéticos, sociolingüísticos y estructuralistas, aderezados, todos, con las infalibles muletillas impuestas por los "comunicadores sociales". Lo que estamos pidiendo es, sencillamente, esas notas de *unidad, universalidad, estabilidad, buen gusto y fijeza,* sin las cuales ningún hombre puede expresarse con entera propiedad.

El ejemplo de los inmigrantes —precisamente en esta tierra que los albergó con creces— debería resultarnos suficientemente aleccionador como para decidirnos a cuidar nuestra unidad idiomática. Cada grupo trajo sus dialectos y se expresó a través de ellos, como pudo. Ni se entendían con los nuestros ni siempre entre sí. No tuvieron la posibilidad de un aprendizaje normativo y reglado, ni nadie les impuso preceptivas escolares. En una involuntaria experiencia psicogenética, se acercaron al lenguaje nuevo, en la acción y en el trabajo, en la pura funcionalidad social. No hubo para ellos aprestamientos de ninguna índole, y manipularon las letras y las frases como quien aprende a distinguir "los cuerpos rígidos de los cuerpos maleables". Y siguiendo, sin saberlo, todos los consejos de la nueva modalidad pedagógica, se aferraron a sus regionalismos lingüísticos, tanto en la morfología como en la fonética. ¿Cuál fue el resultado?: *el cocoliche.* Lo decimos con absoluto respeto y sincero afecto, como que procedemos de familias de inmigrantes y hemos visto lo que analizamos en nuestro entorno más entrañable. Pero es la pura verdad. No aprendieron el castellano, contribuyeron a enrarecerlo, y se olvidaron en la mezcla, de la lengua madre. Les quedó un revoltijo penoso, que la benevolencia colectiva ha mirado siempre con simpatía y que la literatura ha inmortalizado en páginas irónicas pero siempre cálidas.

No hay aprendizaje sin normas y disciplinas. Tampoco —cierto— sin esa virtud que tuvieron los verdaderos maestros, de escuchar y querer las voces auténticas del pueblo.

Acabemos pues, con los versos de *Baldomero Fernández Moreno* dedicados al *12 de octubre*:

"Celebremos la lengua materna en que se dice,
crepúsculo y hermano, corazón y cristal.
Y hagamos el propósito de defenderla siempre,
palabra por palabra y en toda su unidad".

La Reducción del Lenguaje a Convencionalismo

Un error todavía mayor a los que ya venimos analizando, recorre estas proposiciones pedagógicas transmitidas por *Ferreiro*. Y es la consideración del lenguaje como *"una convención útil que permite la comunicación"; "producto de una práctica histórica"* y sometido, como el resto de los hechos humanos, a las leyes de la evolución. Es lógico entonces, que no haya mayores inquietudes por la ortodoxia del lenguaje, desde que la misma idea de un *orthos*, de un camino derecho de alcance universal y permanente, se plantea como inadmisible. Tal como lo inculca *Rousseau* desde el *Contrato Social*, también para el lenguaje, sólo quedan las convenciones como base de las relaciones personales.

El aprendizaje de la escritura, no dependerá entonces de una u otra metodología —de tales o cuales "pasos" o "secuencias"— sino de la naturalidad con que alumnos y maestros trabajen y se muevan en esa constelación de convenciones.El modelo más seguro parece ser el de la adquisición de la lengua materna. "Allí no hay polémicas metodológicas porque se trata de un aprendizaje extra-escolar. A ninguna madre se le ocurre ocultarle a su hijo ciertos fonemas de la lengua porque son difíciles: ellas hablan y cantan a sus hijos sin preocuparse por saber cuáles fonemas están presentando y en qué orden lo están haciendo... Nadie les niega a los niños acceso a la información lingüística antes de que sean hablantes; nadie propone un plan de presentación de esa información lingüística en una secuencia predeterminada. Esa información lingüística se presenta en contextos funcionales, lo que permite que el

niño construya significados plausibles para los sonidos emitidos".[23] En el caso de la enseñanza escolar de la lengua escrita, se procede injustamente "de una manera completamente opuesta". Se le niega a los niños el "acceso a la información lingüística hasta que se haya cumplido con los rituales de la iniciación; no se permite al niño «escuchar lengua escrita» hasta que él mismo no pueda leer". El maestro descontextualiza la lectoescritura, desde que "lee para enseñar a leer" y no para informar, y escribe "para enseñar a escribir" en vez de hacerlo para comunicar información.

Varias diferencias se suceden entre *la natural adquisición de la lengua oral y la adquisición escolar de la escritura*, y todas ellas, según este enfoque, en desmedro del aprendizaje del lenguaje escrito, y del niño que asiste a escuelas tan negadas. En el caso de la adquisición de la lengua oral, por ejemplo, "los adultos que rodean al niño manifiestan regocijo cuando hace sus primeros intentos por comunicarse oralmente. Nadie espera que desde la primera palabra emitida, la pronunciación sea correcta" o "la sintaxis perfecta". "Todos intentan comprender lo que el niño dijo" y tratan de responderle "parafraseando la emisión infantil". Distinto es el comportamiento de la escuela y de los mayores, si se trata de la escritura.

A los "primeros intentos" por escribir se los descalifica por "garabatos". Se exige "trazado correcto y ortografía convencional" desde "las primeras escrituras". Nadie "intenta comprender lo que el niño quiso escribir" ni "retraducirlo", porque "se le niega el derecho de acercarse a la escritura por un camino diferente al indicado por el método elegido por el maestro". Y así como a ninguno se le ocurriría descalificar la emisión oral del niño con un "tu no sabes hablar", debería proporcionárseles a los docentes, elementos necesarios para que no hagan callar las escrituras infantiles. Al contrario, para que fueran capaces de traducirlas e interpretarlas. Sin "penalizar" continuamente el error, permitiéndole como en la lengua oral, "que se equivoque" todo lo que quiera, "y que aprenda a tra-

[23] FERREIRO, EMILIA, *El Proyecto Principal...*, ob. cit.

vés de sus intentos por hablar y por entender el habla de los otros". La continua exigencia de corrección, en cambio, y las sanciones pertinentes ante los errores, tienen tal efecto inhibitorio que "los niños no intentan leer ni escribir, y por lo tanto no aprenden".[24]

¿Qué hacer en consecuencia para encarrilar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Una serie de indicadores generales acercan la respuesta. Ante todo, y de acuerdo con lo visto, seguir el modelo del aprendizaje del idioma oral, "organizar, desestructurar y reestructurar" continuamente las palabras. "Tener acceso a la información socialmente vehiculizada" mediante la "participación en actos sociales". Además, "en cada aula de alfabetización debe haber un «rincón o área de lectura» donde se encuentren no sólo los libros bien editados y bien ilustrados, sino *cualquier tipo de material que contenga escritura*... Cuanto más variado ese material, más adecuado para realizar con él acciones diversas de exploración, de clasificación, de búsqueda...". "Se objetará", previene *Ferreiro*, "que el dejar entrar todo tipo de material escrito en el aula, se introducen materiales de calidad dudosa, tanto desde el punto de vista estilístico como ideológico". Pero nos tranquiliza enseguida con dos apreciaciones. La primera, que la calidad estilística de los textos habituales de iniciación a la lectoescritura, "poco se puede elogiar". Y la segunda, que la diversidad ideológica o de contenido permite iniciar a los alumnos en "la lectura crítica desde el comienzo de la alfabetización, dando lugar al maestro para señalar que es legítimo dudar de la veracidad de lo que se escribe, tanto como de lo que se dice".[25]

Otras indicaciones son todavía más específicas: evitar las "oraciones estereotipadas, imposibles de encontrar en textos con función comunicativa, informativa o puramente estéticas", como la clásica "mi mamá me ama"; poner por escrito sólo lo que se habla corrientemente; evitar la rigidez en el aprendizaje, considerando como tal, incluso, el hecho de que "los manuales o cartillas" pre-

[24] Ibidem.
[25] Ibidem.

sentan "las hojas ordenadas" con una secuencia propia de "los centros urbanos con capacidad económica"; dar "múltiples ocasiones" para que el alumno explore el universo gráfico, como explora "trozos de madera y de masa", "cuerpos rígidos y maleables". Traer "toda clase de materiales escritos" al aula, pero también salir a buscarlos "en la comunidad", para que los niños interactúen con la lengua escrita "en los más variados contextos" y a partir de ellos "anticipen significados"; dar acceso cuanto antes "a la escritura del nombre propio..." cualquiera sea la dificultad ortográfica que ese nombre conlleve, porque de esa manera "las letras empiezan a tener propietarios concretos dentro del grupo", y por supuesto, no inhibir con correcciones gráficas u ortográficas.

El maestro debe aceptar que no es el único que sabe en el aula, que "todos en la escuela pueden producir e interpretar escrituras, cada quien a su nivel", y que "esas producciones escritas o esos intentos de lectura" serán interpretados y discutidos por el grupo, cuya heterogeneidad constituirá a tales efectos una ventaja antes que un factor de desorden.

A diferencia de lo que se pretende en "las instituciones preescolares de carácter privado y con elevadas cuotas de inscripción" en las que "a los muchos niños ricos se les obliga a alfabetizarse antes de los seis o siete años", en desmedro de "los pocos niños pobres" a quienes "se les impide acercarse a la lengua escrita", los maestros habrán de entender ahora esta consigna: "no hay que enseñar pero hay que permitirle al niño que aprenda".[26]

Lo cual supone que esos maestros alfabetizadores tienen que ser suficientemente capacitados para la tarea actual que les aguarda. En rigor, se explicita, tienen que ser "realfabetizados". Pero no es fácil, claro. La mayoría de las "escuelas normales... están lejos de ser laboratorios de experimentación pedagógica... de tan temerosas, recatadas y conservadoras se han ido convirtiendo paulatinamente en instituciones inoperantes". Los maestros son además —¿cómo evitarlo?— "personas adultas que se resisten al cambio y que aprenden más lentamente que

[26] Ibidem.

los alumnos". ¿De dónde saldrá entonces la fuerza capacitadora y reformadora? ¿Quiénes reeducarán a los atrasados maestros y les inculcarán las novísimas pautas del aprendizaje? ¿Qué experimentada y sabia cátedra les impartirá instrucciones, para que dejen de resistirse al cambio y acepten los signos de los tiempos?

La respuesta es muy sencilla: los niños serán "los agentes capacitadores del maestro". Ellos que "son inteligentes, activos, creativos", les proporcionarán a sus maestros las "experiencias críticas" a partir de las cuales se inicia la realfabetización.[27]

Antes de bajarse el telón, la fábula necesitaba este final hilarante. Después de niños pobres gloriosos que aprenden en rincones de lectoescritura, explorando las letras como las virutas en un taller de carpintería; de niños ricos pero tristísimos, sometidos al despotismo alfabetizador de las escuelas privadas, como al de las madrastras de los cuentos. Después de alegres comunidades educativas que salen a anticipar significados trotando por los quioscos y mercaditos del barrio, y de docentes gráciles y distendidos que, en armónica discusión crítica con el grupo, interpretan los garabatos individuales. Después de vencer al ogro de la caligrafía y a la bruja de la sintaxis con la magia del Hada Psicogenética que no penaliza ninguna infracción, y del merecido escarmiento a los adultos, como al novelesco Gulliver. Después del jolgorio aúlico en el que, sin restricciones de ningún tipo, Juancito explora un texto de *El Capital* y su vecino más inquieto intenta conceptualizar la última revistilla pornográfica llegada al rincón de la lectura; y el niño *Huitzilopochtli Cozcaquauhli Pérez* se apropia sin dificultad de su nombre, colocado por sus padres en homenaje a los verdaderos dioses americanos, como otrora se estilaba el Jesús María de las mitologías cristianas. Después de tan empinada trama, el desenlace no podía ser otro más que éste: los alumnos realfabetizan a los maestros y éstos piden perdón por haberse resistido al cambio tanto tiempo. Ahora sí puede bajarse el telón cómodamente. La moraleja subversiva y perversa ya ha sido expresada.

[27] Ibidem.

Si verdaderamente se desea un conocimiento cabal del sentido del lenguaje, para una aplicación escolar conveniente y justa, es preciso entender desde el comienzo, que *él es mucho más que un conjunto de convenciones útiles*. Posee y necesita convenciones, y ellas son en buena medida, productos de una práctica histórica, sujetas por tanto a la mutabilidad de las circunstancias.

Pero el sustantivo en la identidad del lenguaje humano, ni es convencional, ni depende de las fluctuaciones temporales, ni es producto de ningún convencionalismo. Porque hay un *fundamento in re* para las palabras, en tanto designan realidades de condición invariables, *una lógica fundada en la naturaleza del Orden Creado*, que establece una inquebrantable correspondencia entre el *signo* y la *cosa* significada, una armonía fija *entre la denominación de los seres y lo que esos seres son, sustancialmente*. Por eso, enseñaban bien los escolásticos, que *"el verdadero nombre de un ser es uno con su naturaleza o esencia"*.

En las *Sagradas Escrituras*, en el *Libro del Génesis*, se dice claramente que, en el Principio, "era la tierra de una sola lengua" (Gen. 11,1) y que recién salidas de las manos de Dios —mejor sería decir: recién proferidas por su Verbo— las cosas desfilaron ante el primer hombre y éste las llamó por su nombre. Fue el Creador quien puso a las creaturas al servicio del hombre, pero fue Adán quien las designó; *y al designarlas las descubrió y las apropió para sí*. Nombrarlas y poseerlas en sus esencias íntimas, fue un solo y hermoso acto por el que él y las cosas quedaron unidos en nupcias inescindibles.

La nominación Adámica marca así la primordialidad espiritual del lenguaje, y constituye la más alta prueba de la participación analógica del hombre en la semejanza divina. Lejos de cualquier convencionalismo o arbitrariedad circunstancial, el gesto de Adán, indicado y sostenido por la gracia de Dios, es el conjuro original a las esencias, es el reconocimiento de un *ordo rerum*, de un orden de las cosas, anterior y superior a sus propias fuerzas. Bajo las palabras —dirá *Santo Tomás* comentando a *Dionisio*— late la naturaleza sustancial de las cosas. *Bajo sus significados se oculta el significado. Lo irrepetiblemente mara-*

villoso del lenguaje humano, no es sólo que sirva para comunicarnos, ni mucho menos para finalidades prácticas, de cuya legitimidad nadie duda. Es el modo y el poder que tiene la creatura de convocar y recrear la esencia de lo creado. Es su manera única e intransferible de participar en la obra divina. Es la posibilidad misteriosa de religar los visibilia et invisibilia Dei, el mundo de lo visible con las cosas invisibles de Dios, según conocida expresión de San Buenaventura. Las cosas son hechura y expresión de lo divino, por eso pueden ser conocidas y nombradas. Nunca al revés.

"En realidad" —apunta *Guénon* replicando a *Berkeley* y a quienes creen en la convencionalidad del lenguaje— "nada hay en él de arbitrario, pues toda significación debe tener en el origen su fundamento en alguna armonía natural entre el signo y la cosa significada. Porque Adán había recibido de Dios el conocimiento de la naturaleza de todos los seres vivientes, pudo darles sus nombres, y todas las tradiciones antiguas concuerdan en enseñar que el verdadero nombre de un ser es uno con su naturaleza o esencia misma".[28]

Los antiguos romanos, por ejemplo, tenían perfectamente en claro que la palabra, precisamente por no ser convencionalismo ni producto histórico, comprometía el ser mismo del hombre que la pronunciaba. Y que, por lo tanto, no podía ser quebrada ni tergiversada sin consecuencias fatales. Aquella clásica vinculación entre el *nomen* y el *numen*, no indicaba sino ésto: que al pronunciar el nombre de las cosas se convocaba de algún modo su numinosidad divina. Se apelaba a la divinidad y ante ella debía responderse. No era tampoco entonces, una cuestión primordialmente morfológica. El *vir bonus, dicendi peritus*, suponía una pericia o una maestría que no pasaba exclusiva-

[28] GUÉNON, RENÉ: *Símbolos fundamentales de las ciencias sagradas*, Buenos Aires, Eudeba, 1976, p. 10. Cfr. asimismo TOVAR, ANTONIO, *Lingüística y Filología Clásica*, Madrid, *Revista de Occidente*, 1944. En este tema es importante consultar las fuentes, como el *Tratado de las Jerarquías Celestes* de *San Dionisio Areopagita* y el *Itinerario de la Mente hacia Dios*, en *San Buenaventura.* Remitimos a una reciente y erudita obra: ANDEREGGEN, IGNACIO EUGENIO MARÍA, *La metafísica de Santo Tomás en la Exposición sobre el De Divinis Nominibus de Dionisio Aeropagita*, Buenos Aires, Educa, 1989. Y a su clásico sobre el tema: GILSON, ETIENNE, *Lingüística y Filosofía*, Madrid, Gredos, 1974.

mente por el cuidado del estilo, sino por la capacidad de ser fiel al *mysterium* de cada realidad —desde las terrenas hasta las celestes— y de obrar en consecuencia, una vez que se las había pronunciado. La palabra tenía fuerza de ley, pero el hombre le estaba sujeto firmemente. Como un talismán que abría puertas insondables, ella abría la de las esencias inamovibles. Por eso mismo debían estar correctamente dichas o escritas, con la corrección del fondo y de la forma.[29]

Toda la tradición conservó y conserva este sentido adecuado del lenguaje, y acierta *Guénon* al señalarlo con tanto énfasis como factor de grandeza cultural. Porque la degradación moderna reviste, entre otros, este síntoma terrible: *el de la reducción del lenguaje a una herramienta convencional para la comunicación, el del divorcio entre las palabras y las esencias de lo real.*

Vaciada de metafisidad, la palabra ya no es expresión del ser de las cosas, ya no es potencia develadora del *Verbum Dei*, ni puente entre las realidades visibles e invisibles. Ya no es la esclava de la interioridad de las cosas, obligada a revelar su más íntima diafanidad, sino la que tiraniza y oficia de verdugo de las esencias violadas. La relación *nomen-numen* es sustituida por la fórmula nominalista de la oposición *ratio-res*. Las cosas son como a cada cual le parecen, de acuerdo con su propia verificación racionalista y empirista. Luego, las cosas pueden ser nombradas como mejor plazcan. De allí al *"words, words, words"* shakespeareano no hay ningún paso. Estamos en pleno terreno de la disociación del lenguaje.[30]

Esta es la gran paradoja, y a la vez el drama, de la contracultura dominante. Se pretende que leer y escribir, que el lenguaje en sus expresiones más nobles, no sea sino el resul-

[29] Cfr. sobre el particular Di Pietro, Alfredo, *Verbum Juris*, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1968.

[30] No parece casual que el precitado libro *Trampolín de* Mirta Goldberg —concebido en función de esta nueva modalidad— comience por exigir una hipótesis gnoseológica sostenida en el relativismo de todas las opiniones y en la comprobación empírica individual (Cfr. 1ª lectura: *Historia de un potrillo blanco*). Luego, obviamente, se insta a llamar a las cosas con nombres nuevos, inventados por los alumnos.

tado de la interactuación del hombre con el medio. Que no sea sino el fruto natural y espontáneo del trabajo libre con los objetos que lo circundan. Que los contextos anticipen los significados del texto y que la comprensión y la conceptualización prevalezcan por sobre las estructuras meramente formales. Sin embargo, cuando se pierde de vista la plenitud y la vigencia de la dimensión teológica del lenguaje, y se renuncia a sabiendas a la palabra como participación en el Verbo Divino, ni la comunicación entre los hombres es posible, ni la inteligibilidad de lo real es cierta. Ni los significados afloran ni los conceptos fluyen. Sólo quedan las *palabras, palabras, palabras*... vacías de esencias y cosificadas. Cuando no, la mudez estéril de lo no develable.

Ionesco lo ha probado por vía del absurdo hablando justamente de la aplicación escolar de estas ideas disolventes. En su pieza teatral *La Lección*, un profesor enajenado por la lingüística y la vana filología, va conduciendo a su alumna del sinsentido al sinsentido mayor, en una vorágine caótica y fatal que terminará con el homicidio de la muchacha. Y todo en un clima de aparente creatividad, de personalización y hasta de contacto tangible con los objetos, como el cuchillo que le sirve para dar muerte a su víctima. "Solas caen las palabras cargadas de significados, pesadas a causa de sus sentidos, y terminan siempre sucumbiendo, desmoronándose... finalmente las palabras salen por la nariz, la boca, las orejas, los poros, arrastrando consigo todos los órganos que hemos nombrado, desarraigados, en un vuelo potente, majestuoso, que no es otra cosa que lo que se llama impropiamente la voz".[31] En nombre de la comunicación y de la conceptualización, ambas han enloquecido como el maestro y muerto como la alumna. Porque el lenguaje sólo estaba planteado como bien útil y como valor inmanente, quedaron apenas los rasgos orgánicos, remedos de la voz.

Lo vio también *Chesterton* en uno de sus cuentos de *El Club*

[31] IONESCO, EUGENE, *La Lección* (Cfr. versión de Buenos Aires, Losada, 1970, p. 65).

de los Negocios Raros. Aquél en que el profesor *James Chadol* —lingüista especializado en el origen del lenguaje entre los salvajes— acaba mudo, haciendo cabriolas ridículas en el aire para demostrarle a *Basil Grant,* su amigo y ocasional polemista, que todo lenguaje humano no es más que una convención de signos y de gestos. A esto llega la ciencia cuando ensoberbecida niega el sentido común y su ordenamiento a las verdades de la Fe.[32]

Y con criterio opuesto, es obvio, pero también lo vieron y lo inculcaron desembozadamente los interesados en divorciar las palabras de lo real y el nombre de las esencias. Hasta llegar al disparate de *Roland Barthes,* según el cual, "el lenguaje es fascista", porque se nos impone autocráticamente sin que podamos librarnos de su yugo, a menos que violemos sus normas. "La escritura" —dice *Philippe Sollers,* uno de sus epígonos— "no es la sierva de lo real, es la fuerza de la transformación simbólica de la realidad. El problema es transformar la escritura al mismo tiempo que la sociedad y el mundo. Por el hecho de que (aún) la revolución no se ha realizado a nivel del lenguaje, puede hundirse, detenerse en una fase pequeño burguesa y aún comprometer gravemente las infraestructuras de la nueva sociedad".[33]

En la misma tónica, y entre citas de *Saussure, Chonski, Benveniste* y *Kristeva, Jaques Henric* predica la importancia de "deconstruir (sic) el hermoso edificio lingüístico-filosófico-literario, detrás del cual la burguesía se protege para justificar y perpetuar su dominación de clase".[34]

"Joyce" —vuelve a la carga *Sollers*— "es importante no sólo porque realizó perturbaciones lingüísticas, sino por su

[32] CHESTERTON, GILBERTO K., *El Club de los Negocios Raros,* Buenos Aires, La Barca, 1944. p. 131 y ss. Recientemente *Enrique Anderson Imbert* (Cfr.: *Una teoría de Whitney y un cuento de Chesterton,* Buenos Aires, *La Nación,* 11-3-90, *Secc. Cultural,* p. 1) ha recordado este cuento de *Chesterton,* aunque con una interpretación distinta a la que aquí hacemos. Conociendo el pensamiento del gran escritor católico, creemos que lejos de justificar teorías lingüísticas desacralizantes, optó por ridiculizarlas en relatos como éste.

[33] Cfr. AA.VV., *Literatura, Política y Cambio,* Buenos Aires, Caldén, 1976. Entrevista a Philippe Sollers.

[34] Ibidem, p. 51.

tado de la interactuación del hombre con el medio. Que no sea sino el fruto natural y espontáneo del trabajo libre con los objetos que lo circundan. Que los contextos anticipen los significados del texto y que la comprensión y la conceptualización prevalezcan por sobre las estructuras meramente formales. Sin embargo, cuando se pierde de vista la plenitud y la vigencia de la dimensión teológica del lenguaje, y se renuncia a sabiendas a la palabra como participación en el Verbo Divino, ni la comunicación entre los hombres es posible, ni la inteligibilidad de lo real es cierta. Ni los significados afloran ni los conceptos fluyen. Sólo quedan las *palabras, palabras, palabras*... vacías de esencias y cosificadas. Cuando no, la mudez estéril de lo no develable.

Ionesco lo ha probado por vía del absurdo hablando justamente de la aplicación escolar de estas ideas disolventes. En su pieza teatral *La Lección*, un profesor enajenado por la lingüística y la vana filología, va conduciendo a su alumna del sinsentido al sinsentido mayor, en una vorágine caótica y fatal que terminará con el homicidio de la muchacha. Y todo en un clima de aparente creatividad, de personalización y hasta de contacto tangible con los objetos, como el cuchillo que le sirve para dar muerte a su víctima. "Solas caen las palabras cargadas de significados, pesadas a causa de sus sentidos, y terminan siempre sucumbiendo, desmoronándose... finalmente las palabras salen por la nariz, la boca, las orejas, los poros, arrastrando consigo todos los órganos que hemos nombrado, desarraigados, en un vuelo potente, majestuoso, que no es otra cosa que lo que se llama impropiamente la voz".[31] En nombre de la comunicación y de la conceptualización, ambas han enloquecido como el maestro y muerto como la alumna. Porque el lenguaje sólo estaba planteado como bien útil y como valor inmanente, quedaron apenas los rasgos orgánicos, remedos de la voz.

Lo vio también *Chesterton* en uno de sus cuentos de *El Club*

[31] IONESCO, EUGENE, *La Lección* (Cfr. versión de Buenos Aires, Losada, 1970, p. 65).

de los Negocios Raros. Aquél en que el profesor *James Chadol* —lingüista especializado en el origen del lenguaje entre los salvajes— acaba mudo, haciendo cabriolas ridículas en el aire para demostrarle a *Basil Grant,* su amigo y ocasional polemista, que todo lenguaje humano no es más que una convención de signos y de gestos. A esto llega la ciencia cuando ensoberbecida niega el sentido común y su ordenamiento a las verdades de la Fe.[32]

Y con criterio opuesto, es obvio, pero también lo vieron y lo inculcaron desembozadamente los interesados en divorciar las palabras de lo real y el nombre de las esencias. Hasta llegar al disparate de *Roland Barthes,* según el cual, "el lenguaje es fascista", porque se nos impone autocráticamente sin que podamos librarnos de su yugo, a menos que violemos sus normas. "La escritura" —dice *Philippe Sollers,* uno de sus epígonos— "no es la sierva de lo real, es la fuerza de la transformación simbólica de la realidad. El problema es transformar la escritura al mismo tiempo que la sociedad y el mundo. Por el hecho de que (aún) la revolución no se ha realizado a nivel del lenguaje, puede hundirse, detenerse en una fase pequeño burguesa y aún comprometer gravemente las infraestructuras de la nueva sociedad".[33]

En la misma tónica, y entre citas de *Saussure, Chonski, Benveniste* y *Kristeva, Jaques Henric* predica la importancia de "deconstruir (sic) el hermoso edificio lingüístico-filosófico-literario, detrás del cual la burguesía se protege para justificar y perpetuar su dominación de clase".[34]

"Joyce" —vuelve a la carga *Sollers*— "es importante no sólo porque realizó perturbaciones lingüísticas, sino por su

[32] CHESTERTON, GILBERTO K., *El Club de los Negocios Raros,* Buenos Aires, La Barca, 1944. p. 131 y ss. Recientemente *Enrique Anderson Imbert* (Cfr.: *Una teoría de Whitney y un cuento de Chesterton,* Buenos Aires, *La Nación,* 11-3-90, *Secc. Cultural,* p. 1) ha recordado este cuento de *Chesterton,* aunque con una interpretación distinta a la que aquí hacemos. Conociendo el pensamiento del gran escritor católico, creemos que lejos de justificar teorías lingüísticas desacralizantes, optó por ridiculizarlas en relatos como éste.

[33] Cfr. AA.VV., *Literatura, Política y Cambio,* Buenos Aires, Caldén, 1976. Entrevista a Philippe Sollers.

[34] Ibidem, p. 51.

obsesión por trastrocar el orden de las palabras, de condensar o cambiar el ritmo de las frases".[35] "Destruir el lenguaje para alcanzar la vida" —proponía *Artaud*— "es crear o recrear el teatro".[36] Y el inefable *Cortázar* quiso ser explícito hasta lo grotesco: "Seguimos hablando de hoy y mañana con la lengua de ayer. *Hay que crear la lengua de la Revolución*, hay que batallar contra las formas lingüísticas y estéticas que impiden a las nuevas generaciones captar en toda su fuerza y belleza esta tentativa global para crear una América Latina enteramente nueva, desde las raíces hasta la última hoja. *En alguna parte he dicho que todavía nos faltan los Che Guevara de la literatura.* Sí; hay que crear cuatro, cinco, diez Vietnam en la ciudad de la inteligencia. Hay que ser desmesuradamente revolucionarios en la creación, y quizá pagar el precio de esa desmesura. Sé que vale la pena".[37]

Después de estas y tantísimas otras expresiones que podrían traerse a colación, nadie podrá sorprenderse si afirmamos que *en la revolución contracultural dominante, la destrucción del lenguaje juega un papel decisivo.* Que tal destrucción tiene su origen más visible en el nominalismo que divorcia el *nomen* del *numen* e instala la arbitrariedad de la *ratio* de espaldas a la *res*. Que se desarrolla con toda intención en las teorías lingüísticas contemporáneas, y que penetra en la escuela a través de ellas, y de un modo especial ahora, a través de los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la llamada psicogénesis. *Estas corrientes psicogenéticas, y los métodos de lectoescritura inicial que de algún modo se inspiran o sostienen en ella, son en definitiva un instrumento más de la revolución contracultural, una nueva estrategia foquista en el sistema educativo,* como lo fue ayer la pedagogía del oprimido de *Freire*, o los descubrimientos de *Mac Luhan*. Sólo que ahora los blancos elegidos son los más indefensos.

No; ratifiquémoslo una vez más: el lenguaje no es una

[35] SOLLERS, PHILIPPE, Cit. por BOIXADÓS, ALBERTO, *La Revolución y el Arte Moderno*, Buenos Aires, Ed. Dictio, 1981, p. 122.

[36] Cit. por BOIXADÓS, ALBERTO, *La Revolución...*, ob. cit., p. 167.

[37] CORTÁZAR, JULIO, *Viaje alrededor de una mesa*, París, *Cuadernos de Rayuela*, mayo-junio de 1979, p. 32 y ss.

convención útil, ni el producto de una práctica histórica, ni un instrumento que sirve para la comunicación, ni una significación arbitraria, ni una comprensión subjetiva, ni una conceptualización personal. *Las palabras signan a las cosas creadas, y en la medida en que somos capaces de descubrirlas y contemplarlas en su esencialidad, somos capaces de nombrarlas.*

Conocemos las cosas porque existen, y podemos en consecuencia organizar las ciencias que las tengan por objeto. Pero no son los signos las causas eficientes de la realidad ni de la ciencia que la estudia. Todo intento por abolir el realismo metafísico y el sustento teológico del lenguaje, acaba en una sustitución de la *semántica* por la *pragmática,* por lo tanto en una pérdida del sentido unívoco del idioma. Mas cuando tal sustitución se fomenta y tal pérdida se produce, el lenguaje ya ni siquiera sirve como instrumento de comunicación. Es una praxis puesta al servicio de la agitación revolucionaria. Una praxis que empieza por alterar la misma fisonomía espiritual del *homo loquens* y se extiende hacia todo lo que él protagoniza.

Bien está que se quiera volver a la adquisición del lenguaje familiar como modelo de todo aprendizaje de la lengua escrita. Cierto que *hay diferencias que justificarían ampliamente marcar distancias más nítidas,* pero siempre será un resabio del orden natural, que en medio de los mayores desatinos ideológicos se apele a la autoridad del hogar y al sentido común de la crianza. No obstante, creemos que la descripción que se hace de tal aprendizaje, peca de unilateral y omite algunas situaciones importantes.

Porque no todo es tan natural y espontáneo como se describe; o mejor dicho, porque *esa naturalidad y espontaneidad familiar, no es sinónimo de inorganicidad, de libertad irrestricta o de descuido de ciertos recaudos metódicos.* Así como la escuela incorpora, sin proponérselo, muchos hábitos hogareños, las familias respetan inconcientemente algunas pautas escolares. Y esto vale de un modo especial para el aprendizaje doméstico de la lengua.

Es cierto en principio, como se afirma, que ninguna madre o ningún padre le oculta fonemas a su hijo porque sean

difíciles. Pero más cierto es advertir que, en realidad, lo que hacen los mayores es no privarse de utilizar esos fonemas en la vida doméstica. Van y vienen por la casa, con emisores propios o a través de algún medio radial o televisivo. *Pero esos mismos mayores cambian el tono y las palabras cuando se dirigen a los chicos, tratando precisamente de ser elementales y fáciles.* La facilidad en el lenguaje es la tendencia natural de los padres, con riesgo a veces de caer en simplismos. Lo extraño sería que les hablaran como a sus propios pares, o en el nivel profesional con el que cada uno pudiera manejarse. Y cuando lo hacen, los mismos niños se encargan de llamarlos a la realidad, con sus instantáneos requerimientos de inteligibilidad.

Canciones, cuentos o simples mensajes ordinarios, se emiten en un idioma —y hasta en una entonación— que es distinta a la que ese mismo adulto, un instante antes o después, utiliza para dirigirse a su cónyuge o a su hijo mayor. Tanta es a veces esa diferencia, y de tan mal gusto y escaso tino, que ha dado lugar con justicia, a todo tipo de ridiculizaciones. Pero una noción subyace en esa costumbre familiar: *la de la necesaria gradualidad en la adquisición de significados y en la comprensión de las palabras y de los conceptos.* Y la de la necesaria normatividad para que dentro de ella, esos significados y conceptos, puedan ser aprovechados e incorporados.

Una madre que le dice a su hijo: "no tienes edad aún para entender esto", o un padre que le advierte que "lo comprenderá mejor de grande", o un familiar cualquiera que recurre al tradicional balbuceo para divertir al pequeño en lugar de leerle el diario, o que le obsequia una revista ilustrada en vez de la *Epistemología Genética* de *Piaget, le están negando información lingüística, le están omitiendo conceptos y comprensiones.*

Y esto es, precisamente, lo normal. No lo hacen por la negativa deliberada a tenerlo en la oscuridad, sino con la sencillez de quien entrega otras luces. En alguna medida, esos padres o parientes, tienen en sus cabezas "un pian de presentación de la información lingüística" en "pasos o secuencias". Por eso evitan que se contacten antes de tiempo con determinados materiales gráficos, escritos u orales, y adquieren o guardan ciertos

materiales lingüísticos e informativos "para cuando sean grandes".

Lejos estamos de justificar con esto cierto didactismo escolar o familiar. Queremos simplemente llamar la atención sobre la presencia en el hogar de normas tácitas que desmienten la presunta espontaneidad irrestricta con la que el niño aprendería a hablar. Es más, librado a esa espontaneidad absoluta y sin norma alguna, es posible que no aprendiera más que sonidos inarticulados.

Nadie aprende por ósmosis ni accede a la lengua por "contextos funcionales" o informativos. *La sola contextualidad funcional, sin las tácitas, implícitas e involuntarias metodologías caseras que se imponen los padres, no conducen al habla sino a su atrofia.* Y la mera función informativa de la lectoescritura familiar produciría idéntico aburrimiento y descontextualización que el "leer para aprender a leer" de los maestros en la escuela.

Hacer un rito iniciático del "comunicar información", es tan erróneo como el "escribir para enseñar a escribir" y a la postre puede terminar en otro automatismo irreal. Desde ya, no vemos más realismo en sumergir al niño en un conglomerado de envases de productos, folletos de colores y libelos varios, que hacerlo en las más estereotipadas frases de los textos escolares. Son dos consecuencias del racionalismo y del pragmatismo que sólo ve en la inteligencia la *ratio* pero desconoce el valor del *intellectus. No son contextos funcionales ni informaciones instrumentales las que necesita el alma del niño; ni las que ofician de puente para que acceda al habla.*

El canto, la plegaria, la liturgia, el relato poético, el diálogo recreativo, la palabra iluminada y cálida, el supremo realismo del milagro y del misterio celebrado en el lenguaje cotidiano, son las verdaderas fuentes del habla infantil. "Mirad como escucháis", se dice en el Evangelio (Ls. 18,28).

Puede darse también por cierto, que existe un natural regocijo de la familia frente a los primeros intentos del chico por expresarse oralmente. Y una actitud tolerante frente a sus errores que no sólo los disculpa sino que los festeja y los prolonga en el lenguaje adulto, para no interrumpir la inaugura-

da conversación. *Pero el festejo y la adopción repentina de los errores por parte del adulto, son las formas que asume la sanción cuando no queda otra vía para señalarla.*

Una madre que se ríe ante una mala pronunciación, o que la repite para parodiar un diálogo con el pequeño, está señalándole a través del juego y de la risa, que algo no funciona bien. Pero que ya llegará el momento de la enmienda. Muy pronto, en condiciones normales, ese festejo y esa indulgente disposición darán paso a toda serie de correctivos y aún de penalizaciones. Es lo más común en cualquier hogar, que "no se entienda lo que quiso decir el chico", que a cada frase o palabra mal dicha se le repita hasta el cansancio la fórmula correcta, y hasta que se castigue con la prohibición del objeto pedido si no está correctamente solicitado.

Y es tan grande a veces la ansiedad de los mayores para oírlos hablar bien, que acuden a especialistas en las distintas cuestiones de la fonoaudiología. No pasa, claro está, en quienes pacientemente corrigen, amorosamente reprenden e inteligentemente esperan. Como decía *Baldomero Fernández Moreno:*

"A veces hijo mío
consigues decir «aba»
un diamante clarísimo
en tu boquita cuaja,
y yo escucho el murmullo
universal del agua..."

No es cierto entonces, que el aprendizaje familiar del habla esté exento de enmiendas y de amonestaciones, y hasta de la fatídica orden de "callarse la boca" por no hablar con sentido de la oportunidad y con la claridad necesaria. Enmiendas y amonestaciones que también acompañan invariablemente a la presentación de muchos garabatos, después que todos —emocionados— guardaron como tesoros propios los primeros. *Pero enmiendas, amonestaciones, castigos, correctivos o penalidades que transcurren con absoluta espontaneidad, que son de eficacia probada para la maduración*

del niño, que de no existir acarrean situaciones problemáticas y que, en condiciones normales, reiteramos, no inhiben ni trauman ni bloquean, ni le impiden a nadie leer, escribir o hablar.

Entiéndase una vez más que no estamos pidiéndole a la escuela, ni mucho menos al hogar, que despliegue un operativo policial de control del lenguaje. Estamos pidiendo, sencillamente, el retorno al sentido común. Porque únicamente la pérdida del sentido común y el empecinamiento ideológico pueden describir a los maestros como agentes paralizadores de la escritura por causa de sus severísimas exigencias, y a los padres como agentes de la expresión suelta y florida como consecuencia de su absoluta espontaneidad.

La confrontación es, otra vez, maniquea y dialéctica. Ni el hogar es el primado del laisse-faire, donde los adultos traducen incansablemente cualquier signo y comprenden cualquier grafía, ni la escuela es necesariamente la prisión del lenguaje. Unos y otros, si no han obnubilado su entendimiento en algún curso pedagógico de avanzada, se comportan con prudencia y sentido del equilibrio.

No conocemos ningún caso, ni escolar ni familiar, de niños que no hayan podido iniciarse en la lectoescritura como consecuencia de las correcciones o de las sanciones contínuas. Los casos más comunes son, tristemente, los inversos: los de chicos indiferentes a la lectoescritura por causa de familias que se desentienden completamente de sus errores y de sus adelantos. De chicos con serias dificultades de expresión —y no sólo morfológicas sino psicológicas— porque se los ha dejado crecer a la deriva, sin voces de sanción, ni palabras de rectificación, ni límites precisos.

Por causa de adultos secos, a quienes da lo mismo todo, mientras no suponga asumir deberes, y que promueven irresponsablemente el uso grosero e impropio del idioma. Son los que disfrutan con la ordinariez prematura de sus hijos, los que exhiben orgullosos su precocidad en la guaranguería, pero se muestran incapaces de toda incapacidad para inteligir la riqueza del espíritu infantil. *Saint Exupèry* acuñó para ellos, la despectiva expresión de *"personas grandes"*. Las mismas que no

pudieron entender nunca que una boa con un elefante dentro de su cuerpo no era un vulgar sombrero. Y desalentaron así su incipiente vocación por el dibujo. Porque lo que necesita un niño es comprensión íntima de los anhelos de su alma y de los misterios de su voz, intelección vivaz y afectuosa de las tensiones de su espíritu, que expresa en palabras trémulas y en enredados trazos. Intuición lúcida de sus destellos de sonido y color, que serán mañana el esplendor total de la belleza. *Pero este don intelectivo no lo da la psicogénesis, sino la fidelidad al mandato evangélico de "hacerse como niños"*.

Esta reclamada capacidad intuitiva y comprensiva no la otorgan las técnicas en desciframiento de garabatos creadores, sino el amor veraz, que es entendimiento y lumbre. Dios lo hizo al niño pequeño, decía *San Agustín*, para que nuestro amor fuera más grande.

El lenguaje oral cuyo aprendizaje se pone como modelo de la adquisición del lenguaje escrito, no es el resultado del azar de la convivencia, ni de "reestructurar y desestructurar" ininterrumpidamente las palabras como quien se entretiene con un "meccano" o con un rompecabezas de "cuerpos rígidos y maleables". No es tampoco el resultado de la "participación en actos sociales" o de la "interactuación con informaciones sociales vehiculizadas". Si sólo bastara esto, la mera estadía en un país extranjero equivaldría a poseer su lenguaje, lo que evidentemente no ocurre. Porque no puede llamarse posesión, dominio, señorío y conciencia de una lengua, al pastiche de vocablos inarticulados que generalmente se logra.

Distinta es la situación durante una estadía *cuando se estudia sistemáticamente* la lengua con la que familiarmente se convive. La espontaneidad puede apoyar y nutrir al *sonus* pero no a la *vox*. Puede engendrar la *locutio* pero no la *iluminatio*. Mas el hombre no es un delfín que articula sonidos ante determinados estímulos e informaciones, ni uno de esos perros de *Pavlov* que se condiciona a responder frente a ciertas circunstancias. El hombre, el niño, es capaz del habla cuando es capaz de una *inteligencia* y de un *estilo* semántico.

Esa inteligencia y ese estilo que forjan la familia y la es-

cuela, el arraigo a un solar patrio y a una tradición, la pertenencia a una cultura y a un culto, no pueden ejercitarse en un mero contacto silvestre con objetos, personas y materiales. Pues no es así como la inteligencia se nutre de conceptos y de significados, sino como se aplebeya y adocena. Por eso, el citado *Saint Exupèry*, escribía acertadamente: "Adquirir conciencia, es ante todo adquirir un estilo. Tener conciencia no es recibir el bazar de ideas que irán a dormir. Poco me importan tus conocimientos, que de nada te sirven sino como objetos y como medios o (para) informarme, si lo necesito, de las distancias entre las capitales. Pero ese formulario no es el hombre. Tener conciencia tampoco es aumentar su vocabulario... Toma ese salvaje. Puedes aumentar su vocabulario y se cambiará en inagotable charlatán... Y se embriagará de verborragias vacías... Porque había un solo regalo para hacerle, que de más en más olvidas. Y era el uso de un estilo. *Porque en lugar de jugar con los objetos de sus conocimientos como los balones de colores, de divertirse con el sonido que producen, y de embriagarse con su juglaría... va a orientarse hacia esas diligencias del espíritu que son ascensiones del hombre... Así, pues, enseña primero a tu bruto la gramática y el uso de los verbos. Y de los complementos.* Enséñale a actuar antes de confiarle sobre qué actuar. Y a aquellos que hacen demasiado ruido, que remueven como tu dices, demasiadas ideas y te fatigan, los observarás que descubrirán el silencio. El cual es único signo de la calidad".[38]

Se comete un despropósito demasiado evidente, cuando eligiendo la vía de los contactos sociales en el aula-taller para iniciar en la lectoescritura, propone *Emilia Ferreiro* dejar entrar *"cualquier tipo de material que contenga escritura"*. Si la escritura es *construcción endógena* del niño apoyada en *informaciones exógenas*, tanto más habrá que vigilar la calidad de éstas para mejorar la condición de aquella. De nada vale que se critique la calidad dudosa de los textos escolares habituales, ni que se plantee la ridícula utopía de someter los textos escritos a una

[38] Cfr. SAINT EXUPÈRY, ANTOINE, *Ciudadela*, Buenos Aires, Goncourt, 1966, p. 302-304.

crítica aletológica en discusión abierta con los pequeños. Cualquiera sabe que la absoluta indiscriminación del material gráfico y escrito es perniciosa para la formación moral y estética de los alumnos. Cualquiera sabe que no sólo "cualquier tipo de material que contenga escritura" no es apto y recomendable, sino que muy pocos y selectos lo son. Cualquiera sabe que un chico de cuatro o cinco años no necesita "lectura crítica" ni "dudar de la veracidad de lo que escribe", sino sencillamente buena lectura. Buena en la forma y en el contenido, en el origen y en el fin. Buena por su autor, por su propósito ético y por la verdad de su mensaje. Cualquiera sabe las aberraciones que podrían suscitarse de permitírsele al alumno un contacto fluido con materiales escritos o gráficos carentes de decoro y de virtud. Y los peligros —incluso físicos— que acarrearía el manipuleo sin control de textos y más textos. Ni hablemos, por obvio, de la deliberada penetración ideológica a que tales procedimientos se prestarían. Cualquiera lo sabe, insistimos, menos los artífices de las experiencias psicogenéticas.

Pero no nos es permitido suponer que este desconocimiento elemental se deba a una ineptitud mental manifiesta. Se debe lisa y llanamente a una intención maliciosa y desordenada. La de anticiparle al alma infantil la contaminación y la confusión de la babilonia moderna. La de iniciar a los niños en la práctica del relativismo y del amoralismo; la de escamotear la cuestión central de la formación de los hábitos virtuosos, sumergiéndolo en un caos de escrituras e ilustraciones; la de incorporarlo a la corrupción democratista con su nivelación rastrera del pecado con la pureza. No; no es un descuido, ni una forma de decir, ni una exageración retórica. *El "cualquier tipo de material que contenga escritura" llevado deliberadamente al aula, es un programa. El programa del envilecimiento educativo.*

Se rasgan las vestiduras frente a las oraciones estereotipadas que no comunican situaciones reales, y hasta frente a los manuales con su autoritario ordenamiento en función de los poderosos (¡!); se conmina a salir a la calle y a la vida a buscar textos y significados pletóricos de realismo y de funcionalidad, y a no poner por escrito nada que no pertenezca al habla co-

rriente. Al parecer, es menos estereotipada la leyenda machacona de la gaseosa que "refresca mejor", que la legendaria "Susi que asa sus sesos". Y menos convencional el fatigado cartel del jean o el logotipo de la hamburguesa que el edípico "mi mamá me ama". Y más conceptualizadoras las siglas inverosímiles de los agujeros con forma de remera, que el imperdonable "ese oso se asoma". Y ni qué decir tiene la mejora estilística y pedagógica que supone escribir como se habla, cuando el habla no es otra cosa que una jerga vulgar y una colección de naderías.

Si los textos "tradicionales" son indefendibles desde todos los puntos de vista (son textos modernos, ésa es la verdad), los nuevos no provocan precisamente un salto al estadio estético kierkegaardiano. Ni podría decirse del conjunto de sus ocasionales escribas y tinterillos que "yéndonos mirando, con sola su figura, vestidos los dejó de su hermosura". Son textos transidos de medianía y de un sedicente realismo, que pergeñan como tal porque combinan los dibujos del verdulero con los del zapatero en la hoja siguiente en la que aparece un dentífrico o una manguera. Textos especialmente preparados para recortar y pegar cuanto material se propongan, pero pobrísimos de contenidos éticos, literarios, históricos y religiosos. Libros *de texto que detesto*, hubiera dicho el *Padre Castellani*. No es así como se gana en significados ni en conceptos. Ni es así como se ejercita la lectura y la escritura comprensiva.

Se reniega asimismo de las secuencias metodológicas preconcebidas por los adultos, porque tornan rígido el aprendizaje. Y porque, en definitiva, apuntan a enseñar, cuando —como se ha visto— "no hay que enseñar sino permitirle al niño que aprenda". Pero después del galimatías, se nos propone precisamente una serie de secuencias psicogenéticas a las que todo niño que se precie de aggiornado deberá responder. Y así, los párvulos, tendrán sucesivamente diversas "hipótesis" —del hombre, de la cantidad, silábica, alfabética, etc.— convenienemente distribuidas en etapas o "patrones evolutivos" —pre simbólica, simbólica, silábica, etc.— al cabo de las cuales la construcción endógena de la lectoescritura será un hecho (4,3, p. 41 y ss.). Todo esto si no lo atrapa el *Curriculum de 1981*,

o un maestro retrógrado —aún no alfabetizado por los alumnos— y convencido de que su misión es la de enseñar y corregir errores. O una directora perversa que pida "prolijidad y orden" en lugar de intercambio democrático de opiniones. O lo que sería terrible, uno de esos grupitos homogéneamente serviles de niñitos, que obedecen a sus mayores en vez de interpretar y discutir críticamente las producciones de cada uno.

La verdad es que el prurito de la comprensión e interpretación ilimitada de cualquier habla o escritura del niño, para no acomplejarlo y permitirle su hipótesis de turno, sea en el nivel familiar o escolar, nos ha recordado siempre aquella bulla del *Arcipreste de Hita* sobre la disputa entre griegos y romanos. Según la misma, sucedió que los romanos, supuestamente indoctos, tuvieron que sostener un debate con los ilustrados griegos para saber si eran o no merecedores de sus leyes. Mas "como no entendían sus respectivos lenguajes, se acordó que disputasen por señas y fijaron públicamente un día para su realización".

Puestos en el brete, los romanos decidieron salir del paso presentando como contendiente a un rústico pícaro, previamente revestido con los oropeles de los letrados. Su misión era sacarlos del apuro haciendo cualquier seña que le viniese a la mente. Los griegos en cambio enviaron a su más eminente sabio.

Cuando este alzó un dedo hacia lo alto, el rústico le respondío con tres dedos tendidos, empezando así la contienda. Cuando mostró la palma de la mano, le contestó con el puño, y así siguieron intercambiándose señas hasta que el griego dio por bien merecidas las leyes, y "levantáronse todos en paz é en sosiego".

Preguntado el griego sobre la interpretación de las señas, respondió que al indicarle con su dedo que había un solo Dios, el romano le replicó con tres dedos que eran Uno pero en Tres Personas, en alusión al misterio de la Santísima Trinidad. Y que al mostrarle su palma en señal de que todo estaba bajo la voluntad divina, el romano alzó su puño para responderle que todo dependía del poder celestial, y que sabiendo tales cosas

merecían leyes certísimas.

Pero muy distinta fue la interpretación que hizo el rústico: sus tres dedos alzados fueron la señal de que le quebraría los dos ojos y los dientes si lo "amenazaba" con lastimarle el ojo con su dedo. Y su puño crispado fue la señal de la paliza que le daría si insistía en agredirlo con su palma.

El *Arcipreste*, que no podía preveer la obligación futura de expresarse en dialectos marginales, concluye en su noble castellano:

"En general á todos ffabla la escriptura:
Los cuerdos con buen sesso entendrán la cordura,
los mancebos livianos guárdense de locura,
escoja lo mijor el de buena ventura".[39]

Y concluimos nosotros a la distancia, que si no hay un campo semántico compartido, si no hay una significación unívoca sostenida en las esencias de las cosas nombradas, si el lenguaje no es expresión común de la naturaleza de la realidad, si los que no saben no aprenden y los sabios no enseñan, si todo cae en un relativismo de gestos, de "lecturas" y de interpretaciones endógenas, el lenguaje humano es nada más que una parodia y una fuente de engaños. Y ocasión de ridículos solemnes como el que aquí nos describe el *Arcipreste*.

Concluyamos nuevamente, con la necesidad imperiosa de restituirle a las cosas sus esencias adulteradas, a las palabras su coincidencia con el ser de las cosas, y a la inteligencia la facultad de inteligirlas tal cual fueron creadas. Como lo pedía bellamente *Juan Ramón Jiménez*:

"Inteligencia, dime
el nombre exacto de las cosas.
Que mi palabra sea
la cosa misma
creada por mi alma nuevamente.

[39] ARCIPRESTE DE HITA, *Libro del Buen Amor*, Buenos Aires, Espasa Calpe Argentina, 1943, p. 21.

Que por mi vayan todos
los que no las conocen, a las cosas.
Que por mi vayan todos
los que ya las olvidan, a las cosas.
Que por mi vayan todos
los mismos que las aman, a las cosas.
Inteligencia dime
el nombre exacto y tuyo
y suyo y mío de las cosas".

Capítulo VII
Las Confusas Incidencias Metodológicas

Ya hemos anticipado al comienzo que los propugnadores de las corrientes psicogenéticas no están directamente interesados en la cuestión metodológica, y que sería un error reducir tan compleja postura a la opción por uno u otro medio para iniciar en la lectoescritura. En lo que respecta a *Emilia Ferreiro* y a *Ana Teberosky*, sus afirmaciones en tal sentido son muy claras: "No estoy interesada" —dice la primera— "en la metodología sino en la distinción necesaria entre lo que se enseña y lo que se aprende" (4, 3, p. 54). "Sus observaciones sobre patrones evolutivos" —agregan sus comentaristas— "no pueden ni deben considerarse como fundamento para un método de lectura. Si bien estas autoras presentan recomendaciones que conciernen a la actitud del maestro, no ofrecen ninguna propuesta metodológica" (idem ant.).

Entendemos y compartimos esta aclaración, precisamente porque uno de los graves errores de los docentes es su preocupación por el método en desmedro de los principios, los fundamentos y los fines. Se ha caído incluso en una suerte de metodolatría que hipertrofia el valor de los instrumentos y descuida la importancia de lo sustancial.[1] Es muy probable seguramente, que tanto la postura psicogenética como sus críticas

[1] Cfr. Caturelli, Alberto, *Reflexiones para una Filosofía Cristiana de la Educación*, Córdoba, Dirección General de Publicaciones, Universidad Nacional de Córdoba, 1982, ppttre. I parte, cap. IV.

preocupen muchísmo menos que la urgencia por tener una herramienta apta para enseñar a leer y a escribir. Comprendemos esta urgencia y sabemos de su legitimidad. Pero nunca será excesivo insistir en la prioridad de los fundamentos filosóficos, porque el método es siempre un camino que se recorre para llegar a un fin. Y si el punto de partida y el de llegada no está claro —o si está deliberadamente confundido— de nada sirve el itinerario. Es una ruta inconducente y vacía, cuando no decididamente peligrosa. Es, hablando con propiedad, un extravío.

No obstante, nadie discute la necesidad de un apoyo metodológico y los cultores de la psicogénesis prestan indirectamente su aval, como ya hemos visto, a los llamados métodos naturales, cuya crítica quedó esbozada anteriormente.

Para llegar a esta alternativa metodológica, era necesario previamente descalificar a las restantes, tarea muchas veces realizada en el campo pedagógico, no sin razones ni motivos, pues ningún método es infalible y eterno, ni dogma de fe; y si en algo cabe cambiar es, precisamente, en lo que posee la condición de revocable. Pero detrás de esa crítica metodológica, se especula en muchos casos, con otra de las tentaciones no menos riesgosa de los docentes, que es la del snobismo intelectal, el afán de novedades y de modas que se imponen por temporadas con un ímpetu digno de mejores causas.

Si el encasillamiento metodológico puede acarrear el peligro de la rutina o el desdén por los legítimos aportes actualizados, la mala crítica o la manía del cambio por el cambio no asegura mejores consecuencias. Menos todavía cuando se le suma la ideologización del análisis, como en este caso. Piénsese por ejemplo, que uno de los métodos más probadamente eficaces de lectoescritura inicial, el de la palabra generadora, es criticado aquí, no exclusivamente, es cierto, pero como argumento de gran peso, por la recurrencia a palabras como "oso", "sin ninguna relación con la experiencia del niño, a menos que se tratara de un oso de peluche, no siempre conocido por los niños de familias carentes de recursos" (6, 2, p. 44).

Al margen de que no puede establecerse axiomáticamente

la relación empírica directa con las cosas como condición sine qua non del aprendizaje de la lectoescritura, suponer discriminación socioeconómica en la elección de la palabra "oso", es una conclusión entre antojadiza y risible. De imponerse tan peculiar criterio habría que excluir cada vez más elementos de la realidad por absolutamente inabordables, y renunciar al aprendizaje de términos como *pan, leche* o *carne,* tan inaccesibles hoy como el oligárquico oso de la palabra generadora.

Nadie pretende un regreso a las *cantinelas* con las que se ejercitaban las sílabas, ni a los abusos a que dieron lugar los *silabarios* o los deletreos fónicos. Tampoco cabe reivindicar los confusos pasos del *Gategno* o dar la vida por la "cajita de letras" de la *Dra. Montessori.* Probadas están sus limitaciones e inconveniencias, y su mecanismo insostenible, como probado está el aburrimiento de su aplicación rigurosa. Pero en algún momento —y esto lo vio *Dionisio de Halicarnaso* sin que corresponda anatematizarlo por ello (cfr. 6, 1, p. 5)— el aprendiz deberá reconocer las letras, los sonidos y las sílabas, como unidades imprescindibles para expresar un significado.

No es la desconexión "con la experiencia vivencial del niño" o la ausencia de un planteo previo sobre "lo que significa leer y escribir", o la ruptura entre el lenguaje oral y escrito, lo que desaconseja el uso de estos métodos (cfr. 6, 1, pp. 24-25). *Porque ninguna regla ha podido establecer que el vivencialismo es directamente proporcional a la eficiencia inicial en la lectoescritura,* a menos que se llame así a la familiaridad con los *signos convencionales* y *consuetudinarios* y se ignore la preeminencia de los *signos formales.*

Tampoco hay reglas que indiquen que a los cinco años, el planteo sobre el *objeto formal quod* de la lectoescritura debe preceder a los palotes o a algún avanzado recurso de los métodos naturales; ni podrá el chico reproducir por escrito el más dialectal y doméstico de los lenguajes orales si desconoce completamente las letras y las sílabas. Como ningún adulto podría aprender hoy el griego, sin la prudente ejercitación alfabética, silábica y fónica. *No hablamos de ejercitaciones mecánicas desentendidas de la comprensión, sino de ejercitaciones al servicio de la*

preocupen muchísmo menos que la urgencia por tener una herramienta apta para enseñar a leer y a escribir. Comprendemos esta urgencia y sabemos de su legitimidad. Pero nunca será excesivo insistir en la prioridad de los fundamentos filosóficos, porque el método es siempre un camino que se recorre para llegar a un fin. Y si el punto de partida y el de llegada no está claro —o si está deliberadamente confundido— de nada sirve el itinerario. Es una ruta inconducente y vacía, cuando no decididamente peligrosa. Es, hablando con propiedad, un extravío.

No obstante, nadie discute la necesidad de un apoyo metodológico y los cultores de la psicogénesis prestan indirectamente su aval, como ya hemos visto, a los llamados métodos naturales, cuya crítica quedó esbozada anteriormente.

Para llegar a esta alternativa metodológica, era necesario previamente descalificar a las restantes, tarea muchas veces realizada en el campo pedagógico, no sin razones ni motivos, pues ningún método es infalible y eterno, ni dogma de fe; y si en algo cabe cambiar es, precisamente, en lo que posee la condición de revocable. Pero detrás de esa crítica metodológica, se especula en muchos casos, con otra de las tentaciones no menos riesgosa de los docentes, que es la del snobismo intelectal, el afán de novedades y de modas que se imponen por temporadas con un ímpetu digno de mejores causas.

Si el encasillamiento metodológico puede acarrear el peligro de la rutina o el desdén por los legítimos aportes actualizados, la mala crítica o la manía del cambio por el cambio no asegura mejores consecuencias. Menos todavía cuando se le suma la ideologización del análisis, como en este caso. Piénsese por ejemplo, que uno de los métodos más probadamente eficaces de lectoescritura inicial, el de la palabra generadora, es criticado aquí, no exclusivamente, es cierto, pero como argumento de gran peso, por la recurrencia a palabras como "oso", "sin ninguna relación con la experiencia del niño, a menos que se tratara de un oso de peluche, no siempre conocido por los niños de familias carentes de recursos" (6, 2, p. 44).

Al margen de que no puede establecerse axiomáticamente

la relación empírica directa con las cosas como condición sine qua non del aprendizaje de la lectoescritura, suponer discriminación socioeconómica en la elección de la palabra "oso", es una conclusión entre antojadiza y risible. De imponerse tan peculiar criterio habría que excluir cada vez más elementos de la realidad por absolutamente inabordables, y renunciar al aprendizaje de términos como *pan, leche* o *carne,* tan inaccesibles hoy como el oligárquico oso de la palabra generadora.

Nadie pretende un regreso a las *cantinelas* con las que se ejercitaban las sílabas, ni a los abusos a que dieron lugar los *silabarios* o los deletreos fónicos. Tampoco cabe reivindicar los confusos pasos del *Gategno* o dar la vida por la "cajita de letras" de la *Dra. Montessori.* Probadas están sus limitaciones e inconveniencias, y su mecanismo insostenible, como probado está el aburrimiento de su aplicación rigurosa. Pero en algún momento —y esto lo vio *Dionisio de Halicarnaso* sin que corresponda anatematizarlo por ello (cfr. 6, 1, p. 5)— el aprendiz deberá reconocer las letras, los sonidos y las sílabas, como unidades imprescindibles para expresar un significado.

No es la desconexión "con la experiencia vivencial del niño" o la ausencia de un planteo previo sobre "lo que significa leer y escribir", o la ruptura entre el lenguaje oral y escrito, lo que desaconseja el uso de estos métodos (cfr. 6, 1, pp. 24-25). *Porque ninguna regla ha podido establecer que el vivencialismo es directamente proporcional a la eficiencia inicial en la lectoescritura,* a menos que se llame así a la familiaridad con los *signos convencionales* y *consuetudinarios* y se ignore la preeminencia de los *signos formales*.

Tampoco hay reglas que indiquen que a los cinco años, el planteo sobre el *objeto formal quod* de la lectoescritura debe preceder a los palotes o a algún avanzado recurso de los métodos naturales; ni podrá el chico reproducir por escrito el más dialectal y doméstico de los lenguajes orales si desconoce completamente las letras y las sílabas. Como ningún adulto podría aprender hoy el griego, sin la prudente ejercitación alfabética, silábica y fónica. *No hablamos de ejercitaciones mecánicas desentendidas de la comprensión, sino de ejercitaciones al servicio de la*

comprensión, aquella en que los elementos no significativos están ordenados a la plenitud de la significación. Entonces sí la ejercitación es motivante y gratificadora, y la inevitable monotonía se compensa con la meta a la que permite arribar. Porque es grato declinar infinitos nominativos si al final nos espera *Virgilio*, o internarse en el laberinto de la gramática helénica para poder un día tomar posesión de *Aristóteles*. Y practicar el reconocimiento de nuestras letras, sílabas y sonidos, si esa práctica está subordinada a la comprensión de algo más que los carteles callejeros o al apellido del vecino de perchero en el aula taller.

Lo malo, en síntesis, no es la recurrencia a lo silábico, lo fónico o lo alfabético, sino el adjudicarle a estas herramientas la categoría de métodos, autonomizarlos respecto de la semántica e hipertrofiarlos hasta suscitar la aversión del aprendiz. La letra no entra con sangre. Entra con amor genuino por los más altos significados y por las esencias inmutables. Significados y esencias por los que cabe el testimonio de la sangre, para que el espíritu venza y vivifique a la letra.

Con la crítica a los métodos "basados en unidades significativas del lenguaje" —también llamados de marcha analítica— hay que tener similares recaudos. Ya comentamos antes, algunos de los prejuicios sobre el uso de la palabra generadora, basados no sólo en una calculada susceptibilidad ideológica sino en la *petitio principii* del vivencialismo y en el de la estricta correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito.

Es cierto que en este método —cuya eficacia no nos cansamos de reiterar— hay un control gradual del vocabulario escrito, dirigido por el maestro, pero de allí no se sigue que el niño "no descubre ni crea nada" (6, 2, p. 45) porque lo que descubre es nada menos, cómo se forman las palabras, cómo se componen y descomponen, cómo suenan y cobran vida, cómo tienen correspondencia con los objetos graficados, cómo se parte y se regresa a un significado concreto, y lo que crea es su pequeño repertorio de frases que irá ampliando paulatinamente. Lo demás —los riesgos de la monotonía, las dificultades fónicas o las frases estereotipadas—, depende del sentido común del educador.

Queremos decir que no son riesgos forzosamente ínsitos en la naturaleza del método, y que por lo tanto, podrían resultar evitables. Lo rescatable es el hábito analítico-sintético sobre una unidad semántica.

A medida que se ensaya un apartamiento deliberado del sentido común y de la lógica, y se incursiona en el proceso o terreno de las innovaciones por las innovaciones mismas, o de la naturalidad irrestricta, se cae en experiencias cada vez más ineficientes, que deberían ser desatendidas —y a veces lo son, de hecho— sino por altas razones metafísicas, por las más modestas del eficientismo.

Es erróneo creer que el aprendizaje de la lectoescritura es un acto tan espontáneo como el aprendizaje del habla, y es erróneo creer que éste, es en realidad tan anómico y silvestre como se lo presenta. Tampoco se obtiene el dominio de la lectoescritura sobre la base de adivinaciones o anticipaciones contextuales, o de la acumulación de experiencias pasadas, porque si bien es cierto que todo ello puede resolver una variedad de casos concretos, *tal casuística no conduce a la conciencia de los principios que rigen el leer y el escribir en un idioma determinado, y a la postre resulta restrictiva.* Es como aprender a llegar a un sitio guiándose por la disposición de los árboles o de las nubes. Si hay niebla o tala imprevista no se podrá llegar nunca.

Por eso las insistentes afirmaciones sobre "las adivinaciones inteligentes" de *Downing* o de *Cloze* sobre "la teoría del esquema", o las "estrategias predictivas" y las "experiencias de lenguaje" con sus respectivas hipótesis (6, 3) deben ser tomadas con mucha reserva.

Adivinar una palabra cada cinco dentro de un contexto dado (*Cloze*), llenar vacíos en las frases "como se llenan ranuras" (*Strickland*), "enlazar informaciones" de lector a lectura (*Durkin*), "manipular conceptos" para construir nuevos significados, y creer que un texto es la resultante de las "interactuaciones y transactuaciones" entre el lector y el autor (6, 3, p. 83 y ss.), es tener una concepción crasamente funcionalista y empirista del lenguaje. Palabras maleables que se acomodan, se arreglan y se descifran según las circunstancias y las experiencias.

Es claro que ningún texto se lee en blanco, ni siquiera los primeros con los que toma contacto el aprendiz, puesto que hasta entonces ha vivido y trae sus propias experiencias. Y es sabido que cualquier lector vuelca sobre lo que lee sus espectativas y presentimientos, sus supuestos y predicciones. Pero en el niño que se inicia y que carece del dominio formal del lenguaje, la predicción y la anticipación libradas a la naturalidad irrestricta llevan a la dispersión total, o a jugar a las adivinanzas o a la pura casuística funcionalista que decíamos antes.

Lejos de facilitar la lectura comprensiva terminan por anularla. Mucho de esto se vio, hace ya unos años —aunque no son experiencias similares—, cuando se impuso el llamado *método global*. Las anticipaciones resultaban insuficientes para dominar enteramente el lenguaje, las "ranuras" que quedaban sin llenar eran muchas, y el interés espontáneo se diluía junto con la atención ocasional que comprometía al niño en un momento dado. Porque es otro mito impuesto por la paidolatría moderna creer en la autoatención y automotivación infantil.

Sin la intervención del educador (o con una "intervención mínima", como eufemísticamente se la llama) y la de la corrección sistemática (que se desaconseja, reemplazándola por la ocasional "con la participación de sus compañeros") las "experiencias cognitivas y lingüísticas del niño serán como una fuerza fuera de cauce".

Asimismo, el traslado indiscriminado y excluyente de "lo que ha adquirido en el medio familiar y social", negando de manera expresa toda "pedagogía o didáctica normativa" (*Teberosky*), conducirán sin duda a que "construya su propio lenguaje". Pero lejos de ser un mérito o una solución, será el comienzo de un nuevo ser caótico y de una nueva situación confusa. Una nueva fuente de subjetivismo y de relativismo disociador. Porque como decía *Eugenio D'Ors*: "no toda luz que se enciende y se apaga es un faro. Precisa el ritmo".

Y porque, hablando con justeza, el niño no tiene que construir su propio lenguaje como quien apila maderas y ladrillos para levantar una pared. Tiene que *descubrir* y *contemplar* el significado esencial de la realidad. Y podrá, entonces,

ser él mismo, pilar de puentes y constructor de arquitecturas sólidas.

La noble y olvidada ciencia de la lógica, tenía y tiene otros nombres para designar a algunas de estas "verdades que se han vuelto locas".

Se sabía en primer lugar que la razón humana —y cuando nos referimos a ella, nos referimos también a la razón del niño, con diferencias de ejercicio pero no de naturaleza— es capaz de *tres actos fundamentales*: el *aprehender*, el *juzgar* y el *razonar*. Que de esos actos resultan determinadas obras y que esas obras se *expresan* de un *modo oral* o *escrito*, porque son capaces previamene de una *expresión mental*. La *aprehensión* produce el *concepto* y la *definición*, el *juicio*, la *enunciación* o *proposición*, el *razonamiento* produce la *argumentación*.

Y si la *lógica* atendía el estudio de aquellas obras a que daban lugar los actos racionales, éstos eran objeto de la *psicología*, pero la *gramática* se encargaba de las expresiones.

El pensar preside, pues, a la expresión oral y escrita y la hace posible, nunca al revés; y la gramática que regula y conduce esas expresiones, no es una veleidad de los grupos prestigiosos sino una exigencia del orden natural. Porque las expresiones orales y escritas son sensibles y tienen por tanto un grado de mutabilidad, pero los actos y las obras de la inteligencia que producen esas expresiones son inmateriales, y captan la esencia de la realidad que es siempre idéntica a sí misma.

No puede la causa formal subordinarse a la causa material. No puede la lengua y la escritura inventar las esencias de lo real o divorciarse deliberadamente de ellas. Basta volver con humildad a los *Posteriores Analíticos* de *Aristóteles* y al *Comentario* que sobre los mismos hiciera *Santo Tomás*.[2]

Enseñaba también la lógica que los signos de los que necesariamente nos valemos, pueden ser *naturales* o *convencionales*, o estar impuestos por la *costumbre*. Pero esto en relación con la *cosa significada*. En relación a la *potencia del cognoscente*,

[2] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *In Libros Posteriorum Analyticorum Expositio*, Turín, Apiazzi, Maretti, 1955.

en cambio, hay *signos instrumentales* pero también *formales;* y a través de estos últimos se conoce el significado esencial de los objetos reales.

Leer y escribir requieren de *signos convencionales, instrumentales* y *consuetudinarios,* en tanto letras, palabras y sílabas lo son; *pero leer y escribir no se agotan en esos signos sino que a través de ellos buscan descubrir y expresar el concepto, la formalidad y quididad de las cosas.*

Si el lenguaje es reducido a puras signaturas convencionales, si no se ejercitan ni se tienen en cuenta los signos formales, o lo que es más grave, si ya no se propone el descubrimiento y la contemplación de los significados sino su fabricación y praxis personal a través de los signos convencionales, ya no hay lenguaje.

Y si la *dicción escrita* no significa a la *oral,* pero ambas a la *dicción mental* que es el signo formal de la cosa, la dicción oral o escrita ya no es un instrumento lógico. Es un instrumento de la propia subjetividad y manifestación de relativismo extremo.

La *enunciación escrita,* insistimos, es signo inmediato de la *enunciación oral,* pero las dos están ordenadas al *verbum mentis,* a la *enunciación mental* que aprehende la esencia de lo real.

Quebrado este orden, reducida la escritura a ser expresión de una oralidad que no lo sea a su vez de un pensamiento develador de esencias, o negada la primacía del *verbum mentis* por un funcionalismo y empirismo craso, leer y escribir se desnaturalizan y desnaturalizan al hombre que lee y escribe.

No se trata entonces de estar adivinando para construir el lenguaje. Ni de jugar a las anticipaciones o a las estrategias sistémicas con sus hipótesis y predicciones. Ni de manipular conceptos o llenar ranuras.

Se trata de cultivar la aprehensión, el juicio y el razonamiento. Y de volver a la lógica por el camino del sentido común. Esa misma lógica —que libre de falsas innovaciones pedagógicas y lingüísticas— supo siempre que por vía de la inducción y la deducción, el entendimiento puede alcanzar significados universales, partiendo de elementos parciales.

Que hay *oraciones perfectas o completas* y otras *imperfectas o*

incompletas, que el oyente o el lector atento pueden llevar a *término*, es decir aquello donde termina el análisis lógico, mediante las propiedades de la *suposición*. Es hora de regresar a la lógica —en la familia y en la escuela— para restituirle al lenguaje su traicionada condición.[3]

[3] Sobre el tema del signo y de la lógica hemos seguido a CASAUBÓN, JUAN ALFREDO, *Nociones Generales de Lógica y Filosofía*, Buenos Aires, Ed. Estrada, 1981. Y *Para una teoría del signo y del concepto mental como signo formal*, *Sapientia*, n. 38, La Plata, U.C.A., 1955, 270-284.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Capítulo VIII
Al Rescate de la Lógica y de la Palabra

Finalmente, y más allá de la polémica sobre los métodos, los teóricos de la psicogénesis de la lectoescritura insisten en dos puntos: la necesidad de que el niño comprenda "lo que es la lectura y la escritura" antes de leer y de escribir (5,1), y la obligación, reiterada insistentemente, de "que el niño descubra que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje hablado" (5,2). La escritura debe ser necesariamente "una producción gráfica que exprese su propia lengua", porque si los grupos que "hablan las variantes dialectales del lenguaje popular" se encontraran con alguna "escritura prestigiosa", automáticamente se sentirían desplazados y marginados. Esta exigencia dialectal del lenguaje escrito "tiene gran importancia para los niños de origen popular (sic) ya que ellos nunca encuentran su propio lenguaje en las impresiones gráficas que reciben incidentalmente" (5,2, p. 37).

Para facilitar la primera de las premisas —la comprensión del acto de lectoescritura— será conveniente familiarizar al niño con textos diversos, desde su más temprana edad. Ocasión en la que además, el niño "accederá a las convenciones gráficas, tales como el movimiento de páginas de derecha a izquierda o el movimiento de la vista" de arriba a abajo (5,1, p. 15).

Inusitada concesión al normativismo que desentona con la proclamada libertad. Porque si se pide lo más, se pide lo menos. Y si se pide no coaccionar con las reglas ortográficas, fonológicas y caligráficas, no vemos a qué viene pretender que se lea de

izquierda a derecha o de arriba a abajo.

Acosado por estas rígidas preceptivas, el niño podría bloquearse y no volver a tomar un libro en toda su vida. No entendemos cómo se ha tolerado esta fuente de traumatización constante y de evidente autoritarismo...

Lo cierto es que "en ningún caso se debe tratar de perfeccionar la pronunciación ni la sintaxis a partir de la corrección de errores" (5,3, p. 63). Además, "las coacciones caligráficas, según se ha comprobado, pueden llegar a producir involuciones y aún alteraciones del grafismo" (7,1, p. 20).

Nada pues de copiar modelos ni de imponer criterios. El niño tiene su propia conciencia de la concordancia gramatical, que en adelante no se llamará así sino "linguistic awareness". Y aprenderá una y otra vez que el problema esencial de la lectura es la comprensión.

Los malos alumnos serán "enfermos escolares", pero como estar enfermo es peor que ser malo, se eliminará cuidadosamente cualquier referencia patológica para hablar en lo sucesivo de causas mesológicas, socioculturales, psicogenéticas y socio-bio-psicológicas (cfr. *Módulo* 7).

Y entonces, por ejemplo, si un chico tiene "producciones tales como «PTO» para pato o «CSA» para casa, no está omitiendo letras, está trabajando simultáneamente con la hipótesis silábica y alfabética".[1] Indudablemente, es mucho más llevadero ser un disléxico que un "burro", y un mesológicamente discriminado que un "cachafaz", y estar en la hipótesis silábica que "en babia", dicho sea todo esto en homenaje a los dialectos marginales.

Ya hemos hablado lo suficiente de las características ideológicas de estos errores y de sus implicancias educativas. Del enfoque intencionalmente clasista y dialéctico que supone, entre otras cosas, enfrentar a los "niños de origen popular" (¿de dónde se originan los otros?) con una supuesta y pode-

[1] KAUFMAN, ANA MARÍA: *Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita.* En CASTORINA Y OTROS, *Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988, p. 119 y ss.

rosa élite de "lenguaje prestigioso".

De la gravedad de diluir el idioma nacional en una marea de dialectos sin exigirle ni imponerle las normas necesarias que hacen a la unidad, univocidad y universalidad del lenguaje. Ya hemos hablado, en fin, de la falacia que significa en esta época creer que el problema del alumnado es no encontrar su propio lenguaje por escrito. Cuando la industria del best seller, de la novelería amarilla, de la historieta procaz y de la pasquinería diaria, no sólo se dedica a escribir en el más burdo de los estilos orales, sino que alimenta al mismo y le da patrones referenciales constantes.

Sólo nos interesa, por lo tanto, una idea fundamental y es que, *tengan el origen que tengan, pertenezcan a la clase social que pertenezcan, los niños no pueden encontrar en la escuela una escritura que sea exclusiva o prioritariamente, la reproducción de su hablar vulgar y ordinario.* Porque la vulgaridad es antipedagógica y la ordinariez conspira contra la educación genuina.

Es misión ineludible de la escuela, enseñar que además de una lengua doméstica, funcional y descuidada, hay una lengua bella y sonora, expresiva y plástica, precisa, determinada y estricta. Si ésta es la que trae de su medio el alumno, mejor. Pero en caso contrario, no es la escritura escolar la que debe aplebeyarse sino el habla infantil la que debe ennoblecerse.

*No es la escritura la que debe graficar una lengua vaciada de corrección y de hermosura; es la lengua la que debe recuperar su estilo y su forma. Para que ella pueda volver a ser la fuente en la que se mira y se nutre la palabra escrita.*Ya quedó dicho que esta pretensión de un lenguaje elevado y diáfano, nada tiene que ver con la "cultalatiniparla", ni con las afectaciones ridículas o las impostaciones tan solemnes como vacuas. Si la vulgaridad es antipedagógica, la logomaquia disfrazada de cultura lo es también.

Pero la escuela ha de enseñarle al niño a no degradar su intimidad con un lenguaje indecente, a expresarse con los matices más vivos del alma, que hoy parecen muertos por ausentes en el lenguaje oral. A ser capaz de una lengua discursiva rica en definiciones, de un coloquio cargado de expresividad, de una

fluidez rítmica y sobria en las palabras de todas las horas. No se aprende sin modelos ni se comprende sin exigencia y rigor.

En las actuales circunstancias, lo que la infancia necesita, no es "encontrar su propio lenguaje en la escritura escolar", sino reencontrarse alguna vez con la gloria del idioma castellano. No entenderá lo que es leer y escribir con la simple familiaridad de biblioratos, resmas o textos disímiles. Como no se aprende a ser virtuoso por vivir en las proximidades de una Iglesia.

El sentido de la lectura y de la escritura escolar está en la transfiguración estética de la realidad que mueve a la admiración y por ella a nuestro enaltecimiento moral, espiritual y religioso.

Decía con exactitud profética *Jordán B. Genta*: "Las primeras impresiones y los primeros hábitos de la experiencia infantil en el seno de la familia, tienen una gravitación duradera, a veces decisiva, en la vida del hombre. El horizonte del niño lo constituyen sus mayores, primero sus padres, familiares, amistades, después sus maestros. Se comprende que así sea porque configuran la meta natural hacia la que tiende instintivamente con todo su ser: *instinto de imitación o de veneración.* El interés vital, la atención vigilante, la pasión curiosa, están puestos enteramente en los mayores; de ahí la importancia del comportamiento —palabras, gestos, ademanes, actitudes— frente al niño que se entrega dócilmente a pesar de las inclinaciones egoístas y dispersivas...

La vulgaridad, aunque no llegue a lo deshonesto y obsceno, compromete gravemente al alma infantil. La gran mayoría de los niños y adolescentes argentinos crecen en el ambiente cada vez más vulgar de la gran ciudad cosmopolita, donde la masa ahoga a la personalidad en el tumulto de las inquietudes utilitarias y de las pasiones efímeras. Lo peor es que la *vulgaridad*, llegue a dominar también en la escuela... hasta absorber la enseñanza del *lenguaje...*

El lenguaje de las palabras ordinarias y de las técnicas dice el uso de las cosas. Sólo tiene un valor práctico de utensilio; una herramienta más para la adaptación al medio. No es un lenguaje que educa, forma, ennoblece... El lenguaje docente, formativo, ennoblecedor, es el

de las palabras esenciales que dicen el ser de las cosas; las palabras que oran, celebran, agradecen, sugieren y expresan la belleza del Creador a través de su reflejo en las creaturas.

En el principio es el Verbo que llama a las cosas de la nada a la existencia, la Palabra que nos ha creado y nos ha recreado. Y el hombre hecho a su imagen y semejanza ha recibido el poder de la palabra que llama a las cosas por su nombre; la palabra que define y sugiere la esencia y el valor de lo que existe.

Es importante ilustrar las clases que así lo requieren; pero puede empapelarse el salón con magníficas ilustraciones y la enseñanza ser vulgar, mediocre, deficiente. Hay algo que ni la mejor ilustración puede suplir: el verbo del maestro y el phatos que es capaz de crear en sus oyentes... *El lenguaje que forma la personalidad del niño y del adolescente, es el de las palabras poéticas que colman el alma de esencias y armonías sugeridas en el esplendor de la forma sensible...*

Dios es palabra y le ha dado al hombre el poder de la Palabra. *Hablar con propiedad es hablar según Dios*: las cosas han sido creadas por la virtud de los nombres y vuelven a ser nombre en el alma que las conoce.

La Palabra de Dios convoca a la palabra del hombre, preparada y dispuesta para el diálogo y la comunión con la Verdad, en el servicio, en el honor, en la grandeza.

Dios es Palabra y por eso Maestro que nos habla y nos enseña, nos purifica y nos salva. La pedagogía verdadera que se conforma al «alma naturalmente cristiana», imita el magisterio divino y es *pedagogía del Verbo.*"[2]

Hemos prolongado la cita, no sólo en testimonio de nuestro admirado Maestro, sino para que se entienda cabalmente el propósito y la finalidad de estas líneas.

Todo ser en la medida de su ser es verdad y es verbo, y ésta afirmación es indiscutible en tanto se comprenda y se acepte que todo ser es tal porque ha sido proferido o pronunciado por el Verbo. En Dios coinciden el Ser, el Pensar y la Palabra, y ningún

[2] GENTA, JORDÁN B., *Curso de Psicología*, Buenos Aires, Huemul, 1969, p. 339-346.

ser finito deja de estar identificado esencial y eminentemente con el Acto Puro del Ser que lo nombra. Las cosas son porque Dios les dona la existencia al pronunciarlas con su palabra de amor. Cada esencia de cada realidad, entonces, es una palabra divina dicha y participada, y el milagro y la majestad de la inteligencia humana es que puede develar y recrear de algún modo esas esencias al descubrirlas y llamarlas por su verdadero nombre. Puede hacerlas patentes, contemplarlas, y transmitir a otro lo contemplado, como quien descifra la clave de un poema o de una sinfonía. La inteligencia del hombre que descubre y contempla, que se hace palabra para develar la Palabra, tiene así algo de sacramental, que el ideologismo pedagógico moderno ha profanado a sabiendas.

Esta es la medida auténtica de la grandeza humana, que no conocen los desvariados humanismos: siendo la creatura también ella, palabra dicha por Dios, es sin embargo a diferencia del resto de los seres, palabra dicente y sonora que puede convocar a las esencias, sacarlas de su mudez y clausura y devolverlas a la luz. Y como si lo supieran, las cosas aguardan suplicantes, que el verbo humano las reconozca y las nombre y así las ilumine. Es el origen de la cultura. Sucesión de palabras útiles, honestas y bellas que prolongan en el tiempo y en el espacio la Palabra Creadora Inicial. Signos hablados y escritos, frutos del Espíritu que comunica espíritu, verbo interior que se exterioriza y florece en obras.

Frente al silencio nihilista de la decadencia moderna, y frente al ruido alienante de una civilización que reniega de la profeción divina, la familia y la escuela tienen la misión de preservar y rescatar, de transmitir y de enseñar el verdadero sentido de la palabra humana. Y elevar a los hombres desde la común locución hasta las alturas de la palabra *metafísica, poética y mística.*

Asimismo, frente a los nuevos nominalistas —procedan del positivismo lógico del estructuralismo, de la psicogénesis, de la filosofía analítica o de donde sea— la familia y la escuela habrán de recalcar con fuerza el valor fundacional de la palabra que remite al Ser.

Es tarea de padres y de maestros que conserven aún el sentido común intacto y el amor por la Verdad, el Bien y la Belleza.

Es tarea de quienes sepan y crean que por el Verbo participado se escala y se arriba al misterio del Verbo Imparticipado. "Él lo dijo y fueron hechas" recuerda el Salmista (32,9). Y "sin Él nada se hizo de cuanto ha sido hecho" (Jn. 1,4). Contra el mundo de la oscuridad y de la náusea, de la nada y de la angustia, de la desesperación y de la pasión inútil, el único remedio es la Palabra, participación y destello del Verbo de Dios.[3]

Es tarea de padres y maestros, volvemos a decir. De predicadores y de confesores, de sabios y de poetas. Que rehabiliten el verbo claro y unívoco, celebrante e hímnico, clarividente y laudante, arrebatado y ardiente. Bien lo decía *Marechal* en su *Poética* como adivinando que con el correr de las degradaciones la educación de nuestros hijos y discípulos sería confiada a *Módulos de la Municipalidad* fabricados por falsos doctos:

"...cuando el hombre municipal eructa
canciones licenciosas en su baile de un año,
el poeta, cubierto de ceniza
le vuelve a recordar en sus estrofas
aquel sabor eterno que nos fue prometido"

Ante estos regüeldos que un poder insensato ha convertido en voz y en guía educadora, queda —siempre queda en vigilia y en combate— la palabra bella y exacta, llevándonos en alto, hasta "aquel sabor eterno que nos fue prometido".

Es la tarea pendiente. Es la tarea a la que hoy convocamos.

[3] Cfr. sobre el particular, DERISI, OCTAVIO N., *La Palabra*, Buenos Aires, Emecé, 1968. Recomendamos asimismo: BALLESTEROS, JUAN CARLOS PABLO, *Lenguaje y Educación*, *Gladius*, n. 14, Buenos Aires, 1989.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

Corolarios

Nos ha parecido prudente —y de alguna utilidad— cerrar este ensayo con una sinopsis conceptual expresada en una serie de *proposiciones esquemáticas*. Las mismas tienen, deliberadamente, un propósito de *reiteración ordenada* y de *repaso* de todo lo antedicho; y en algunos casos, intentan completar lo que hubiere resultado insuficiente en la exposición.

— I —

El actual problema educativo en la Argentina, no es responsabilidad primaria de la llamada psicogénesis de la lectoescritura. Porque no es un problema reciente sino de muy antigua data, y está ligado a la quiebra intencional de las fuentes de nuestra tradición cultural. Al divorcio premeditado con la herencia helénico-romana y con las raíces hispanocatólicas.

La irrupción y el auge de la psicogénesis de la lectoescritura, se explica sólo en este largo contexto de desnaturalización educativa, en esta gradual extinción del sentido común. Ayer fueron ciertas novedades "liberadoras", mañana serán otras, pero el común denominador es la entronización de las ideologías en el sitio en que únicamente debiera estar la sabiduría. Y la penetración concreta del marxismo en el ámbito de la cultura.

No puede ser casualidad que un autor de izquierdas co-

mo *Rolando García*, destacando junto con tantos otros, la coincidencia de la visión piagetiana con la marxista, encuentre en la psicogénesis *uno de los puntos capitales de convergencia con el programa de investigación de Lenin. "Está en el centro de la misma"*, *declara, ya que "la epistemología genética ha realizado (o empieza a realizar el programa de investigaciones psicogenéticas y sociogenéticas que Lenin indicaba como necesario, metodológicamente hablando, para llegar a una teoría del conocimiento que, a sus ojos, podía considerarse dialéctica"*.[1]

Prenden las modas y se suceden los extravíos, porque hay un terreno ya abonado de errores integrales. Como lo mojado después de lo llovido del clásico refrán, la psicogénesis de la lectoescritura viene a sumarse así a una crisis honda; a aportar sus errores en un conglomerado de confusiones viejas.

Donde la responsabilidad que le cabe resulta no obstante más directa e inmediata, es en el estado caótico en que se encuentra la enseñanza de la lectura y de la escritura en el ciclo inicial y en los primeros grados de la escolaridad. La creciente bibliografía que se extiende sobre el tema, y el marcado proselitismo pedagógico, con el respaldo callado de la política educativa oficial, lo confirman a diario. También —por vía positiva— la no menos creciente preocupación de padres y de maestros sensatos.

Escuela, cultura, persona, palabra; todas las realidades sustantivas del quehacer educacional, están desontologizadas y pervertidas. Por eso decía bien el *Padre Castellani, que la educación argentina no puede reformarse porque no tiene forma.*

Advertir esa forma —en el sentido que la palabra tiene para la metafísica clásica— y luchar por restituirla, es la gran tarea pendiente entre nosotros. Pero lo primero es comprender el origen, la naturaleza, la intensidad, la dirección y la proporción de los males.

[1] Cfr. GARCÍA, ROLANDO, Postfacio a Piaget, Jean, *Las formas elementales de la dialéctica*, Barcelona, Gedisa, 1982.

— II —

Los errores de la psicogénesis de la lectoescritura no son nuevos. En rigor, ya los combatía *Platón* en el *Cratilo* o los preveía *Aristóteles* en la *Lógica*. Son los errores de la sofística y del nominalismo. Son la consecuencia de la negación de los *Universales*, pues sin ellos desaparece el sentido de la comunicación humana, se desarticula la realidad, no quedan esencias ni fines, ni se respeta el orden de la naturaleza; se rompe la sinfonía entre *el ser, el pensar y el hablar*, y los conceptos resultan meros nombres arrojados al aire.

En sustancia no han inventado nada nuevo. Y pagan puntual tributo a los desaciertos del idealismo y del materialismo, del naturalismo y de todas las formas de pragmatismo. Vienen equivocándose con *Ocam* y *Descartes*, con *Kant* y con *Hegel*, con *Marx* y con *Sartre*. Con estructuralistas, positivistas y nihilistas. Y últimamente con *Saussure, Barthes, Lévi-Strauss, Jacobson, Benveniste, Hyelmslev, Derridá* o *Eco*. Vienen equivocándose pertinazmente en filosofía y en psicología, en pedagogía y en lingüística.[2]

Pero de tanto en tanto, toman cada error gastado y estéril y lo remozan. Con nomenclaturas oscuras, cuya ininteligibilidad creen muchos que es sinónimo de profundidad, sin advertir que no es necesario enturbiar las aguas para que parezcan más hondas, y que sigue teniendo razón *Ortega* cuando define a la claridad como la cortesía del filósofo. Remozado y enrarecido (¿quién se atreve a decir que el rey anda desnudo?), lo lanzan al mercado de la Revolución Cultural. Y lo promocionan como producto original y vistoso sin que falten entonces, lamentablemente, compradores desprevenidos e incautos que lo llevan de prisa.

Es vino viejo y agrio en odres nuevos. Pero por dolorosa costumbre, parece ser la bebida obligada de docentes y teóricos de la educación.

[2] Para entender mejor los alcances de estos errores, recomendamos aquí dos lecturas: CASAUBÓN, JUAN ALFREDO, *Palabras, Ideas, Cosas. El Problema de los Universales*, Buenos Aires, Candil, 1984. Y GRAÑA ETCHEVERRY, MANUEL, *Defensa de la Gramática tradicional contra la Lingüística Moderna*, Buenos Aires, Instituto Santo Tomás de Aquino, 1989.

Nihil novum sub sole, enseña el Eclesiastés (1,10). La psicogénesis de la lectoescritura es error viejo y refutado. Su nuevo envase es la eficacia metodológica para resolver el aprendizaje en el ciclo inicial.

— III —

Por eso mismo, no hay que llamarse a engaño. No es ésta primordialmente una cuestión de métodos, y así lo afirman sus principales representantes. Es una cuestión de principios y de fines. De malos puntos de partida y peores de llegada. Ya hemos escuchado a *Emilia Ferreiro*: "No estoy interesada en los métodos sino en la distinción necesaria entre lo que se enseña y aprende". En el fondo —y con razón— es reconocer el carácter subalterno que tiene la metodología en materia de educación; lo cual —recto contenido mediante— es un criterio irreprochable.

Pero aunque fuera apenas una cuestión de métodos, habría que decir dos cosas. En primer lugar que *no está probada su eficacia*. Antes bien, tanto por los fundamentos teóricos como por la aplicación práctica, por la desordenada mezcla de procedimientos y técnicas en el aula, y por la legítima resistencia del sentido común, lo cierto es que *los resultados observables son penosos y magros*. Al menos que, en adelante, se llame leer y escribir a sus respectivas parodias. Y hay que decir, en segundo lugar, que los métodos no son inocuos ni autónomos respecto de los fines. Llevan ínsita una filosofía y una teleología, y su uso implica necesariamente la aceptación de determinados presupuestos y metas.

No verlo así fue el error de Maritain al escindir tan tajantemente el método psicoanalítico de la filosofía freudiana, sin advertir que uno y otro se suponen y necesitan mutuamente. Es el error de aquellos que se declaran católicos, pero como se dedican a la historia —por ejemplo— emplean el *método* materialista dialéctico. O blasonan de bautizados, pero se abocan a la política y creen congruente utilizar las *metodologías* más

mendaces de los ideólogos. Volveremos después sobre esta modalidad.

Digamos ahora para redondear, que la psicogénesis de la lectoescritura no es un método. Es una postura equívoca, riesgosa y funesta, que *inhiere necesariamente en cualquier utilización metodológica que se intente.* Su eventual eficacia no convalidaría su aplicación, puesto que el fin no justifica los medios. Pero en rigor —quede dicho— tampoco puede reconocérsele eficacia.

— IV —

En la visión cristiana, la iniciación a la lectoescritura, tiene que ser de algún modo —hablando por extensión— una iniciación al Misterio del Verbo, una participación en la sacralidad del Orden Creado. Porque en definitiva, quien guía los pasos del aprendiz bautizado, debe saber y transmitir que la palabra humana hace presente, analógicamente, la Palabra Eterna de Dios. Esa misma palabra humana —que trémulamente se aprende a descubrir y a pronunciar— es el eco y el fin de esa otra Palabra que se hace rito en la liturgia y Eucaristía en la Misa. Aprendiz y maestro han de entender que el culto es palabra cultual de la que se alimenta el alma. Y para ser obradores de la Palabra, como quiere el Apóstol, el hombre ha de hacer de su propia palabra un *kerigma*, un mensaje, un testimonio y una heráldica de Dios. Contemplando los nombres de las creaturas y ascendiendo por ellos en invisible escala, se llega a penetrar el misterio de que "no se nos ha dado bajo el cielo otro nombre por el que debamos salvarnos, que el Nombre del Señor" (Hechos, 4,12).[3]

[3] Cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Comentario al Padrenuestro*, especialmente: *Petitio 1, Sanctificetur nomen tuum* (cfr. SANTO TOMÁS DE AQUINO, *El Padrenuestro y el Avemaría Comentado*, Buenos Aires, Scholastica, 1991). Cfr. asimismo SÁENZ, ALFREDO, *El Sacrificio de la Misa*, Buenos Aires, Ediciones del Cruzamante, 1982, pptte. III parte. Y las consideraciones que el mismo autor hace sobre el valor de la palabra oral y escrita en: *San León Magno y los Misterios de Cristo*, Paraná, Mikael, 1984, pptte. Int. 3 y II, 1 y 7.

Entonces, y más allá de las necesarias cuestiones técnicas, enseñar a leer y a escribir para un cristiano, es una propedeútica a la Vida de la Palabra. Esta verdad antigua —olvidada y traicionada hoy por los mismos creyentes— es bien tenida en cuenta por los adversarios de la Fe.

No es azaroso que en la visión de la psicogénesis, se reivindique la misión desacralizadora y anticontemplativa de la lectoescritura, y el carácter instrumental de la palabra, como una herramienta para la modificación social. Deliberada erosión del fundamento sagrado del lenguaje, hasta hacer de él un dato de la evolución biológica, un estadio en el desenvolvimiento zoológico y ambiental.

Acertó *Nietzsche* cuando anunció que un siglo más de estos lectores y hasta el espíritu olería mal. No hizo falta esperar tanto, y la situación empeorará hasta que no se advierta la responsabilidad que le cabe en esta decadencia, a los desnaturalizadores intencionales del lenguaje.

— V —

Es un reduccionismo ideológico —grave y burdo— sostener que la democracia libera a la palabra. Como lo ha notado el mismo *Hegel*, la democracia, desde los días helénicos, se asentó en la esclavitud como condición necesaria.[4] Esclavitud física y corpórea, pero ante todo espiritual: la de un hombre subsumido en las volubilidades de la masa, la de un pueblo degradado a la condición de vulgo, la de un gobernante revestido con la sola majestad del número.

Unicamente en sentido paradojal y negativo puede hablarse de liberación de la palabra. Porque en la democracia —es cierto— ella se autonomiza de sus vínculos sacros, de sus fundamentos metafísicos, de su vocación cultual. Y se hace parodia y sustituto de una pseudosemántica, en la que los significados

[4] HEGEL, FEDERICO, *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*, Madrid, Alianza, 1982, p. 460.

son meras convenciones intercambiables, en manos de los demagogos y de las multitudes. Liberada de sus raíces, de sus normas y de su origen, la palabra y el hombre que así la posee, acaban esclavos del sinsentido y del caos. Es el castigo de Babel (Gen. 11,1-10).[5]

No es el *homo faber* el que produce el lenguaje en su desenvolvimiento laboral; ni es la convivencia democrática la que engendra la comunicación; ni la cultura es la acumulación de bienes evolutivamente producidos.[6] Sólo una antropología materialista y un populismo exacerbado y omnipresente, puede derivar en semejantes conclusiones.

Querer llevar este modelo a la escuela —algo que, por otra parte, ya se ha probado hasta las últimas consecuencias, como en el sistema de *Dewey*— es contribuir aún más a la confusión y desjerarquización educativa. *La escuela no nació para ser democrática ni totalitaria, sino para cultivar la sabiduría en el difícil arte de la contemplación de la Verdad.*

No deja de ser contradictorio, por otra parte, el tono autocrático y absolutista con que se postula la democracia como formalidad y finalidad de la educación. Sin distinguir entre filosofía y praxis política, entre ética y forma de gobierno. Entre lo que podría conciliarse con la búsqueda del Bien Común y lo que la historia documenta como inconciliable y contraproducente.

[5] Circulaba hasta no hace mucho una nota anómina en la que se zahería irónicamente el particular lenguaje de los políticos que, en nombre de la democracia y con pretensiones de servirla, encendieron el curioso arte de hablar y de escribir sin sentido. La susodicha nota agrupaba palabras distribuidas en tres columnas que podían combinarse a gusto, de todas las formas posibles. Y en todos los casos la frase construida era tan impactante cuanto insustancial. Por ejemplo: "programación / funcional / sistemática; proyección / logística / coordinada; flexibilidad / estructural / inducida" y así sucesiva e ininterrumpidamente. Un curioso "Manual de Uso" enseñaba las distintas combinaciones posibles y aconsejaba rematar las expresiones con un elíptico "¿entendido?". Lamentablemente la realidad supera a diario la ingeniosa chanza.

[6] Nos hemos ocupado en otro lugar de esta distorsión del sentido de la cultura. Cfr. CAPONNETTO, ANTONIO, *Las consecuencias culturales de la Revolución Francesa*, *Verbo* n. 294, Buenos Aires, 1989, p. 77 y ss.

Los argentinos tenemos, al respecto, una ilustrativa experiencia. Nunca se ha predicado más intensamente el culto a la democracia. Nunca la crisis ha sido más severa. Nunca la palabra —sobre todo la de quienes conducen los destinos del Estado— ha estado más envilecida, más desautorizada, más descreída y violada.[7]

El lenguaje humano —y obviamente, el del niño— no es una herencia evolutiva del lenguaje animal, simplemente porque *no hay tal evolución de la zoología a la antropología.* Y aún en los casos en que pudiera darse una imitación de ciertos gestos animales, es siempre éso: *imitación deliberada y consciente con un propósito espiritual.* Tal lo que sucede por ejemplo, en la danza o en las artes marciales. Porque en el hombre —permítasenos la redundancia— todo es humano; los sonidos y la mímica, los ademanes y los gestos.[8] *No cabe, pues, ningún aprendizaje concebido como amaestramiento, ni ninguna capitalización de supuestos resabios filogenéticos.*

La vida del lenguaje —la de la inteligencia, más propiamente— no admite comparación con la de los insectos o los simios. Estos necesitan destruir para recibir y alimentarse. Necesitan asimilar y deglutir, adaptar y acomodar. La inteligencia y la palabra del hombre, en cambio, intelige y abstrae, crea y recrea para dar. *Contemplata aliis tradere,* según la clási-

[7] Sería objeto de mayor análisis, caracterizar a la democracia como enemiga esencial de la univocidad semántica y engendradora de una falsa libertad. Baste recordar ahora que, en nuestra patria, la última versión del régimen democrático —nunca suspendido, en rigor— iniciada en 1983, es consecuencia directa de la derrota de Malvinas. Así lo han reconocido, además de los políticos locales, personajes como David Steel, jefe del Partido Liberal inglés, al declarar que "la democracia en la Argentina no habría llegado si no hubiera sido por el coraje y el sacrificio de nuestras fuerzas" (cfr. *La Nación* 8-10-1985), y David Owen, dirigente social-demócrata, según el cual, "es hora de que Gran Bretaña reconozca al gobierno democrático de la Argentina, electo tras la derrota de 1982" (cfr. *La Nación* 29-11-1985). Mal puede esta democracia —y a ésta en definitiva se refieren quienes la exaltan— proponerse como formalidad y finalidad del acto educativo.

[8] Cfr. FLACHSKAMPF, LUDWING, *El lenguaje de los gestos españoles.* En *Ensayos y Estudios,* Berlín, Instituto Ibero-Americano, n. 4. 1939, p. 248 y ss.

ca fórmula. Contemplar y transmitir a otros lo contemplado.

Hasta el mismo *Emile Benveniste* defiende la intransferible particularidad del lenguaje humano, en relación con los sonidos de los animales, y concluye en que estos, componen a lo sumo un código, una compilación en el caso de las máquinas, pero no un lenguaje en sentido estricto y preciso.[9] *Sólo el hombre posee el lenguaje. Es capaz de comunicarse porque puede hablar; es capaz de hablar porque piensa. Pero tanto el habla como el pensamiento están ordenados al ser y en última instancia a Dios, autor y dador de la palabra.*

— VI —

La inteligencia humana —la del adulto o la del niño— no es sólo *ratio*; es decir, facultad discursiva, investigativa y conclusiva. Es también *intellectus*, visión simple, intuitiva, receptiva y ociosa, que según *Santo Tomás*, aproxima el conocimiento humano al angélico.[10] La educación debe reconocer y atender estas dos facultades, que en tanto constitutivas de la naturaleza de la inteligencia, son inamovibles y fijas, lo que no equivale a admitir que en su ejercicio no se reconozcan grados o modos de aplicación.

Entre la inteligencia niña y la adulta no hay diferencias de estadios evolutivos, sino distinciones de grados y de ejercicios. Pero su naturaleza es siempre la misma, y lo propio de ella es la intelección y la abstracción.

Es error grave, entonces, reducir la inteligencia a pura praxis —a mera ratio en el mejor de los casos— negarle el cultivo de la vida contemplativa, y establecer en consecuencia una gnoseología empirista, sobre la base de contactos directos en la experiencia y el trabajo. Es cierto que *nihil est in intellectu quin prius fuerit in sensu;* pero el conocido axioma indica precisamente

[9] Cfr. BENVENISTE, EMILE, *Communication animale et langage humain*. En, *Problémes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966.

[10] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Veritate*, 15, I.

el *comienzo* y no el *término* de la inteligencia.

La inteligencia no es un mecanismo de continuas adaptaciones, ni una construcción constante de montajes y de reajustes, ni un aparato impulsado por operaciones, ni una secuencia artificial y falaz de períodos que llevan desde el chimpancé hasta el homo sapiens. Esta desencialización intencional que se ha hecho de ella, en la que no aparece ni puede aparecer el alma personal, el destino trascendente, la interioridad y la condición creatural del hombre, es una de las causas más profundas de la degradación de la educación y de la cultura.

Ninguna enmienda profunda se podrá encarar hasta que no se rehabilite la naturaleza y la misión nobilísima de la inteligencia, y se la despoje de la fabulación psicologista y organicista en la que ha quedado enredada.

— VII —

Suponer y proponer un enfrentamiento entre el *papel conservador* de la *oralidad* y el *papel transformador* de la *escritura* es, en principio, un abuso dialéctico inadmisible; pero es además un error histórico y una contradicción. Error histórico porque la gran transformación que significó la escritura, consistió precisamente en su poder conservador de las enseñanzas orales. Y contradicción, porque si la oralidad se identifica primero con la prehistoria, con el primado de la memoria y la ausencia de leyes, ciencias, análisis y estudios, no se entiende cómo se propone después a la oralidad doméstica como modelo de aprendizaje de la lengua escrita, máxime cuando se ha insistido en analogar el desarrollo ontogenético con el filogenético.

En condiciones normales —y tanto en la vida de los hombres como en la de las naciones— *oralidad, memoria y escritura* convergen en el afán por la sabiduría, y son actividades revestidas de sacralidad. Ni la primera vale porque habilita adoptar entre estímulos diversos, ni la segunda es una rémora que nos liga a la prehistoria, ni la tercera se justifica por liberar a la inteligencia de la tradición. Trasladar estas y otras valoracio-

nes ideológicas a la escuela y proponer una lectoescritura revolucionaria, es un paso en falso, que no resite la confrontación con la vera historia ni con la realidad pedagógica.

Debe quedar en claro, además, que la memoria no es una maldición ni un anacronismo. Tampoco una rutina automatizada que niega el razonamiento, ni un hábito montado sobre un mecanismo cerebral.

Es una potencia nobilísima del alma —y un privilegio singular de la creatura humana— en virtud de la cual puede rememorar y evocar, celebrar, emular, retener y recrear.

Y hasta olvidar lo intrascendente o dañino, conforme a lo que decía Martín Fierro: "sepan que olvidar lo malo, también es tener memoria".

Excluirla de la educación infantil y del horizonte escolar, o hacer caer sobre ella un anatema, es por un lado mutilar la inteligencia, mas por otro, es terminar de cerrar un círculo vicioso. Porque la misma mentalidad positivista que redujo la memoria a una función almacenadora, la rechaza ahora por creerla inviable para el razonamiento pleno. No podía pedirse mejor imagen de la serpiente que se muerde la cola.

Con todos sus errores, que no son pocos, la doctrina de la reminiscencia platónica, deja entrever algo de verdad en ese punto. Porque saber y comprender es, de algún modo, por analogía metafísica, como recordar y reconocer un bien que se había olvidado, como un esfuerzo y un ejercicio de la memoria que rescata y actualiza una potencia dormida. *La educación, en suma, no puede prescindir de la memoria ni desnaturalizarla hasta hacer de ella su propia caricatura.*

— VIII —

Los significados no son productos arbitrarios y convencionales del hombre. No es él quien los fabrica sino quien los descubre y contempla, y quien puede transmitirlos y comunicarlos. Si como bien se ha dicho, la palabra es esclava de la esencia de las cosas, el hombre es igualmente esclavo de la palabra

esencial, y sólo bajo esa condición se vuelve verdaderamente libre.

Es el gran argumento del *Cratilo*, aquel proverbial diálogo platónico en el que *Sócrates* refuta a los relativistas de su época. Los nombres tienen un valor intrínseco, les enseña el Maestro, una significación inherente que no depende de la voluntad de quienes los emplean ni varía con ellos.

Digan lo que quieran los sofistas; repitan lo que gusten los epígonos, las cosas subsisten y los nombres las nombran por sus esencias. Hablar o nombrar no son actos del azar o del capricho, son actos señoriales de la inteligencia, en la que ella reconoce la sustancia de las realidades creadas y las llama en concordancia con su naturaleza.

Hay pues una conformidad plena entre el nombre y las cosas, y tan es así, sin que pueda ser de otra manera, que aún en lo que el lenguaje tiene de convencional, esas convenciones surgen necesariamente a posteriori de conocer lo que las cosas son. El mundo de las etimologías es un rotundo mentís al puro convencionalismo.

Y en cada nombre exacto pronunciado o escrito, *Parménides* y *Pitágoras* vuelven a triunfar sobre los desvaríos ensoberbecidos de *Protágoras* o *Eutidemo*.[11] Triunfo que recogió después *Aristóteles* en las explicaciones del *Peri Hermeneias*, y *Santo Tomás* bautizando el pensamiento de ambos.

No hay semántica sin metafísica, pues como decía *Ramón de Campoamor* en su discurso de recepción a la Real Academia Española, la metafísica fija, limpia y da esplendor al lenguaje; y la semántica es "el alma de las palabras",[12] de modo que un idioma que divorcie intencionalmente los campos, pagará muy caro su osadía. Porque no se puede renunciar impunemente —como quiere *Vossler*, por ejemplo— al concepto de sustancia. Todo el edificio gramático, lógico y filosófico se agrieta y

[11] Cfr. PLATÓN, *Cratilo*. En PLATÓN, *Obras Completas*, Buenos Aires, Bibliográfica Omeba, 1967, v. II.

[12] RESTREPO, FÉLIX, *Diseño de Semántica General. El alma de las palabras*; México, Constancia, 1952.

desmorona, pero con él se derrumba también la mejor posibilidad que el hombre tiene para expresar su plenitud. Es justamente el caso del que nos venimos ocupando.[13]

Se trata ciertamente de un *agnosticismo semántico* que reduce todo idioma, aun el específicamene sagrado, a un juego de usos y costumbres. Pero si sólo es el uso lo que da vida y valor al signo, no quedan más que significados accidentales que los hombres juegan a inventar y a subsistir.[14] Todo lo que le resta por hacer a la educación es convertir a la escuela y a los maestros en meras ocasiones y estímulos para que ese juego se desarrolle.

Sin embargo, los niños son los primeros en no tomarse a juego los significados, en exigir la univocidad de la palabra prometida, y en saber que si algo *se manifiesta* con determinada denominación, primero es de un modo determinado.

El ser precede al pensar y al hablar; y hasta la costumbre infantil de apodar a las cosas y a los demás seres, revela esa búsqueda de la conformidad entre el nombre y la realidad. Por eso, el niño procura que el *apodo* —por vía directa o por la del contraste evidente— religue inmediatamente a la cosa con el ser, y se ofusca y se agravia cuando algún sobrenombre no hace justicia a la realidad o la adultera ex profeso.

Es que en el niño, como en el adulto, los nombres son siempre epifanía del ser, y su inteligencia no fabrica los significados sino que los lee.[15] Las cosas tienen también para él una secreta sustancia, y nombrarlas correctamente es el modo de

[13] Cfr. ALDAO, JACOBO EDUARDO, *Gramática y Metafísica*. En *Revista del Instituto de Humanidades de Salta*, n. 11-12, Salta, 151, p. 59 y ss. El error mencionado de *Vossler* —pretender que la gramática sea considerada un castigo de la imaginación y que la lengua abandone el concepto de sustancia— pertenece a su conocida obra: *Filosofía del Lenguaje* (cfr. Buenos Aires, Losada, 1943).

[14] Cfr. CHACÓN TORAL, OCTAVIO, *Inmanencia del Lenguaje y Agnosticismo*. En *Actas del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana*, Córdoba, Sociedad Católica Argentina de Filosofía, *La Filosofía del Cristiano, hoy*, v. III, p. 1059 y ss.

[15] "Es notable que a veces un niño sea capaz de realizar ciertas instuiciones del ser que el adulto realiza difícilmente... Un niño nos propone una adivinanza: «¿Qué es lo que todas las cosas tienen?». Ante esta perplejidad —pues no

develarlas y desocultarlas. *Si algo construye él, entonces, no es el idioma, sino por vía del idioma, su propio y personal puente hacia la verdad.*

Sólo en un sentido figurado podría aceptarse la afirmación de que el niño construye su propio lenguaje. Porque efectivamente, el vocabulario y el estilo le pertenecen como un sello personal e intransferible que va poniendo a su habla y a sus escritos. Pero hablando con propiedad, no hay construcción sintáctica ni semántica ni fonológica, sino descubrimiento de sus secretos y de sus reglas. Porque si en este campo se diera la construcción arbitraria y subjetiva, lo primero que desaparecería sería la reclamada función comunicativa e interactuante. Allí donde el lenguaje pierde unidad y univocidad, es imposible que se de la reciprocidad dialógica.

Así como el lenguaje no es convencionalismo arbitrario en constante fluir, ni juego de modificaciones funcionales, tampoco es mera articulación de sonidos ni depende de las interacciones entre el emisor y el transmisor. El verdadero lenguaje es *vox e iluminatio, verbum interius* que se hace locución exterior, causa y no consecuencia de la comunicación, porque si no hay verdadero lenguaje no hay comunicación ninguna, aunque el hombre esté en interactuación recíproca e inversamente, en la más ríspida soledad, el hombre puede mantener intacta su comunicabilidad y hacerla aún más fecunda.

En el hombre, hasta el monólogo es invitación dialógica, porque la palabra nunca queda sola. Siempre hay respuesta interior, y en el soliloquio o en el ensimismamiento, la creatura se comunica y responde.

---

le podríamos contestar que lo común a todos los entes es el «ser», la «esencia» o un trascendental cualquiera— nos da la solución: «Todas las cosas tienen nombre». Le replicamos que no, que hay muchas cosas que no tienen nombre. Y él, con toda seguridad, nos pone en la encrucijada: «Dígame alguna cosa que no lo tenga». Para probar nuestro argumento tendríamos que «nombrar» algo, y así nosotros mismos demostraríamos que aún lo posible tiene nombre". (Cfr. TRIAS, MANUEL, *Dos palabras de la oración del Señor: Padre, Nombre*. En *Actas del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana*, Córdoba, Sociedad Católica Argentina de Filosofía, *La Filosofía del Cristiano, hoy*, v. II, IV, p. 867 y ss.

Esto no significa proponer una escuela de individualidades aisladas o de rigurosa vida cenobítica, pero sí una escuela que en medio del vértigo de las interactuaciones compulsivas, valore el silencio, las virtudes mortificatorias y el recogimiento ante el saber. Y la verdad inmodificable de que el lenguaje humano es mucho más que el *sonus*, como la comunicación es mucho más que el intercambio de "emitentes", entre "ruidos, redundancias, canales, códigos, repertorios, contactos, contextos y discursos".

Toda esta terminología ad usum —en la que se mezclan sin acabar los neologismos de las disciplinas en boga, desde la cibernética hasta la etología o la informática— no alcanza a penetrar ni a describir el misterio de la palabra y del encuentro humano. Como toda la sofisticada estructura semiótica de la comunicación no logra aliviar ese "dolor de la falta de comunicación", del que tan patéticamente hablara *Jaspers* alguna vez.[16]

Para recuperar la comunicación hay que recuperar el auténtico lenguaje humano. Y para recuperar el lenguaje humano hay que recuperar el Ser.

— IX —

La naturaleza humana reclama normas, reglas y disciplina; cuanto más la naturaleza infantil que está forjándose y abriéndose camino hasta la propia plenitud. No es la autonomía moral la que ayuda a madurar y a aprender. Menos aún la anomia y la libertad concebida como permisivismo. Por el contrario, se madura y se crece en la sujeción y en la recta obediencia, en el encuadramiento y en la subordinación a las autoridades genuinas. Porque la jerarquía "es la escala de los más nobles designios", y sólo los innobles quieren vivir sin pautas ni medidas. La normatividad, en cambio, es escuela de mando y de señorío; y el orden resulta la única garantía posible de la verdade-

[16] Cfr. JASPERS, KARL, *Los tres orígenes y la comunicación*. En su: *La Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968, p. 19 y ss.

ra libertad.

Concebir una educación sin jerarquizaciones y sin esfuerzos sistemáticos, o confiar los mismos a los impulsos espontáneos de los niños, lejos de solucionar la cuestión de la naturalidad, la complica. En el idioma o en los juegos, en la enseñanza o en los entretenimientos, lo que el alma infantil reclama es el marco referencial de normas instituidas, dentro del cual se sabe seguro y protegido.

Tener necesidad de esas normas, ser capaz de inteligirlas y de aplicarlas prudencialmente, es la señal más evidente de la *maduración*. Que por cierto, está más allá de predicciones psicométricas o de calendarios ministeriales, pero está también muy lejos de las utopías paidolátricas.

Si algún valor tiene el *aprestamiento* "tradicional" —cuyas carencias son indefendibles y no resultan novedad para nadie— es el de trasladar al campo de la lectoescritura inicial, el criterio de la necesidad de las normas, el hábito de la disciplina y del esfuerzo, la lógica de avanzar de lo más sencillo a lo más complicado, o de lanzarse al mar por los ríos, como decía *Santo Tomás*. Es claro que no se trata de una actividad conceptual, ni pretendió serlo nunca, pero debe estar al servicio de ella, como el aprestamiento del cuerpo para soportar los esfuerzos, debe estar ordenado al cultivo de las virtudes.

La bobería de los aprestamientos interminables, su hipertrofia en la educación inicial y sus características acentuadamente perceptuales y motrices, son consecuencia de la pérdida del sentido común y del auge de la modalidad conductista y conexionista.

Mas los recursos psicogenéticos no son su antídoto sino su prolongación, y con el agravante de que al pretender hallar actividad significativa —o una propedéutica de la misma— en la manipulación de letras y sonidos, se acaba convirtiendo a todo proceso de la lectoescritura en un interminable aprestamiento funcionalista y empirista.

La comprensión, la conceptualización y la significación, no quedan garantizadas de ningún modo en el reduccionismo gnoseológico de la psicogénesis. Lo único que se logra es abandonar la elementalísima ejercitación disciplinada con que generaciones ente-

ras adquirían pericia en la noble y traicionada tarea de la caligrafía.

— X —

El niño no es un devenir de estadios psicoevolutivos, ni pasa de la prehistoria a la historia, con la misma naturalidad con la que el hombre primitivo abandonaría supuestamente el período ágrafo para alcanzar la escritura. No puede deducirse consiguientemente, que aprende por una mezcla de ósmosis y de evolución natural, sin necesidad de los adultos y a pesar de ellos, y sin necesidad tampoco de ejercitaciones que lo vuelvan lo más diestro posible.

Poseer el dibujo, el gesto, el garabato, no es iniciarse en la lectoescritura; es coronar una maduración y una aptitud que habilita para empeños superiores.

Estar en contacto con mayores que escriben, contagiarse de letras y de textos o sumergirse en talleres de palabras, no es desarrollar una actividad conceptual. A lo sumo, es tener la ocasión para inclinarse hacia ella.

El reconocimiento de la disposición infantil para imitar a los adultos, como factor importante en la adquisición de la lectoescritura, es un rotundo mentís a tanto reparo dialéctico sobre la coacción de los mayores. En condiciones normales, el niño ejercita un instinto natural de veneración y de mímesis hacia las figuras adultas; y es esa imitación de los mayores la que le hace entender definitivamente, la necesidad del sacrificio y del rigor en el dominio de todo aprendizaje.

Bien está que se quiera aprovechar o capitalizar el patrimonio cultural que el chico trae cuando llega a la escuela; pero ese patrimonio no es un conjunto de utensilios de una edad histórica en una periodización positiva, que abandonará evolutivamente para adquirir otro, y así sucesivamente.

Todos los métodos naturales de educación fundados en esta vana presunción, han fracasado; empezando por la utopía rousseauniana. Es que habrá que reiterarlo una vez más:

la pura espontaneidad no educa, ni las motivaciones ocasionales y fugaces, ni las iniciativas pasajeras y fluctuantes, ni la asistematización inacabada, ni la reverencia paidolátrica. Tal vez por esto, escribía taxativamente *Michel de Saint Pierre*, que "nuestros niños tienen más necesidad de autoridad que de ternura".[17]

Pero fue el Papa *Pío XI* el que dijo las palabras exactas, hace más de seis décadas, y que no deberían haberse olvidado nunca: *"Es erróneo todo método de educación que se funde, en todo o en parte, sobre la negación u olvido del pecado original y de la Gracia, y por tanto sobre las fuerzas solas de la naturaleza humana. Tales son, generalmente, esos sistemas actuales de nombre diverso, que apelan a una pretendida autonomía y libertad ilimitada del niño y que disminuyen o aun suprimen la autoridad y la obra del educador, atribuyendo al niño una preeminencia exclusiva de toda ley superior natural y divina, en la obra de su educación"*.[18]

— XI —

Es un error muy común aludir a la *primitividad* humana como un estado animalesco caracterizado por la indiferenciación respecto de la naturaleza y por el predominio de las fuerzas instintivas. Esta concepción histórico-cultural del hombre que tiene su asentamiento en la ilustración y en todas las corrientes positivistas y evolucionistas; que ha elaborado conceptos como los de *primitive culture* o *primitive society*, en los cuales lo inferior explica a lo superior y el salvajismo al progreso, tiene su correlato en una psicología centrada en la reivindicación del papel protagónico del inconsciente, que termina reduciendo al hombre a una mera entidad biozoológica.

La hipótesis de una *prehistoria* que da paso a la *historia* por evolución natural y sucesivos transformismos, es una arbi-

[17] SAINT PIERRE, MICHEL, *La escuela de la violencia*, Barcelona, Luis de Caralt, 1966. Cit. por DÍAZ ARAUJO, ENRIQUE, *La rebelión de los adolescentes...*, ob. cit. p. 19.

[18] PÍO XI, *Divini Illius Magistri*, II, 2, 19 (cfr. Buenos Aires, Paulinas, 1966, p. 37).

trariedad antimetafísica y antiteológica, contraria además a muchas conclusiones recientes de las así llamadas ciencias positivas.

Constituye sí, una forma sutil de antropodeísmo que prescinde del Creador y de la Perfección Inicial, como prescinde de la Caída y de la Redención y, por lo tanto, de los hitos sustanciales para entender el puesto y la misión del accionar humano. Pero como todos los intentos antropodeístas, están paradójicamente destinados a acabar con el hombre mismo, esta hipótesis prehistórica, termina haciendo del hombre un ser como las piedras, los ríos y los animales, un objeto viviente más, no distinguible del resto sino por ciertas gradaciones; un ser fundido con la naturaleza e indiferenciado de ella; un salvaje en el que la sensación y el instinto prevalecen y en quien hasta su misma religiosidad no sería sino una reacción defensiva, como dice *Bergson*, que lo preservaría de "los peligros y los temores de la inteligencia", traduciendo simples instintos biológicos mediante la función fabulatriz.

No negamos que pueda hablarse de un primitivismo en el cual el hombre no hubiera quebrado aún la inmediatez del espíritu con la naturaleza, ni alcanzado la plena conciencia por la mediación del pensamiento reflexivo.

Negamos sí que ese hombre fuera esencialmente algo diferente a lo que es hoy, como negamos que deba considerarse a ese estadio el de la originariedad humana; o lo que es más alarmante, que precisamente por considerárselo silvestre y salvaje pretenda reivindicárselo como paradigmático.

Lo cierto es que Dios crea al hombre en estado de perfección, a imagen y semejanza, nos dice la Escritura. Lo crea capaz del diálogo y del pensamiento, capaz de la acción consciente y reflexiva. No como simple naturaleza, ni siquiera como la parte más importante de ella, sino como persona que es entidad bien distinta.

La caída lo marcará para siempre y su huella quedará impresa en todas sus realizaciones, pero ese hombre primitivo, en medio de las limitaciones, desviaciones y carencias que se quieran, tiene el mismo rango ontológico que nosotros. "En

una palabra" —concluye *Zunini*, confrontando los puntos de vista de *Lévy Bruhl*, con los de *Lévi Strauss*— "el pensamiento es la exigencia soberana del primitivo y del hombre moderno".[19]

Por eso, no es sensato ver en ese ser una categoría simiesca, como no es lícito convertir a "la vida cavernaria" o a ciertas manifestaciones degradadas de la vida, en el punto de partida del transcurrir histórico. "Se considera habitualmente que esas comunidades «prehistóricas» son «primitivas» en el sentido de que pertenecen a la edad primera, a la aurora de la humanidad. En rigor, son todo lo contrario: formas degradadas y corrompidas en que el hombre se muestra por debajo de sí mismo".[20]

Es que a menor cultura, mayor exterioridad y predominio de lo sensorial e instintivo, es decir, de lo menos humano. En cambio, *lo decisivo para el hombre —y aquí debe poner énfasis la escuela— es esforzarse por alcanzar la más alta conciencia, el más completo saber y dominio de sus actos. Saber para qué se vive y vivir conforme a ese saber.*

— XII —

El maestro no es una figura obviable o prescindible en la vida educativa. No es la presencia adulta que deba reducirse al mínimo para no obstaculizar el libre desenvolvimiento de los alumnos, ni es el representante del rígido mundo de los mayores enfrentado dialécticamente con el de la espontaneidad infantil. Todas esas repetidas consideraciones pedagógicas —que vuelven a aparecer con fuerza en la cuestión de la lectoescritura inicial— no son sólo la consecuencia de un maniqueísmo ideológico premeditado, son también el fruto de una ignorancia grave respecto de la naturaleza y del fin de la inteligencia. *Santo Tomás* lo explicó claramente valiéndose de su ilustrativo símil.

[19] ZUNINI, GIORGIO, *Homo religiosus*, Buenos Aires, Eudeba, 1977, p. 64.
[20] GENTA, JORDÁN B., *Curso de Psicología*, ob. cit. p. 72.

La vista —dice el Aquinate— no es una *vis collativa*, es decir, una fuerza discursiva que actúa como potencia capaz de progresar de un objeto a otro. Es pura potencia respecto de los objetos, y por ende, para cumplir su fin —es decir, para ver— no necesita de ninguna causa motriz distinta del objeto mismo.

La inteligencia en cambio, es una *vis collativa*, una fuerza discursiva que puede progresar de un objeto a otro; de lo que conoce a lo que desconoce. No está en potencia igual y total respecto de todos los objetos, *sino que debe pasar de la potencia al acto*, con el auxilio de una causa motriz que la suscite.

El maestro es esa causa motriz. No sólo en un sentido accidental —como cumple en el caso de la vista el que se limita a señalar un objeto para que otro lo vea— sino en un sentido esencial, ya que el alumno mismo es, respecto del aprendizaje, una *potencia esencial que realiza una progresión cualitativa* al avanzar de las tinieblas a la luz.

El maestro, entonces, es causa insoslayable de la educación, generador y padre del entendimiento, engendrador de la verdad en el alma de sus discípulos, y analogable al artista que recrea e ilumina, transporta y eleva.[21]

Toda la monserga dialéctica sobre el papel discriminador de la escuela y de los adultos, sobre la presión de la autoridad y de la jerarquía, y sobre la virtual prescindibilidad de los docentes, diluidos en el fárrago de la espontaneidad infantil, se estrella contra esta realidad del orden natural: la de la inteligencia que necesita y reclama la fuerza sustentadora del maestro. La fuerza de su palabra y de su lumbre y la contundencia de su ejemplo.

— XIII —

No es cristiano, ni humanamente sensato, proponer la marginalidad social como canon educativo y lingüístico. Antes bien, es una posición inequívocamente marxista —y una

[21] SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Veritate*, q. XI. De Magistro.

prueba contundente de su intrínseca perversidad "no ver al hombre más allá de su clase y ver en cambio a la clase más allá del hombre".

El error más inhumano del materialismo, al decir de *Berdiaeff*, es precisamente éste: "reducir al hombre hasta su célula más íntima, hasta su más recóndita experiencia espiritual a una función subordinada a la clase".[22] También el lenguaje, entonces, pasa a ser un emergente clasista que entra en el dinamismo de la lucha y del conflicto social.

La educación anticipa y prefigura esa tensión y debe resolverla dialécticamente —como todo— haciendo prevalecer los dialectos de la marginalidad por sobre el idioma culto de los sectores poderosos.

Ya hemos repetido lo suficiente, que hoy en día, los verdaderos marginales son los que luchan, pese a todo, por conservar la integridad del idioma. Hombres solos y desconocidos, sin poderes políticos ni económicos, ni reconocimientos oficiales ni homenajes públicos. Y hemos dicho también que ese lenguaje culto —que bien vale la pena defender— no se confunde con la fiscalización de hiatos y sinalefas, ni con la sofisticación de terminologías vanas.[23]

Pero digamos esto otro que merece ser considerado: la verdad es que la Revolución nunca se preocupó por los marginales, ni menos aún por su florecimiento espiritual. Despreciada "la canalla" o "la barbarie", o "la chusma" —o los cien nombres con que se les relegó— sólo fueron tenidos en cuenta a la hora de movilizar sus resentimientos. Porque "cuando decimos pueblo" —aclaraba *Sarmiento*— "entendemos los notables, activos e inteligentes, la clase gobernante"; "la parte sensata y racional", acotaba *Echeverría*.

En el fondo, fue una de las tantas veces en nuestra histo-

[22] Cfr. BERDIAEFF, NICOLÁS, *El cristianismo y la lucha de clases*, Madrid, Espasa Calpe, 1963, p. 35.

[23] Valdrá la pena al respecto, volver a leer la ironía de ADOLFO BIOY CASARES, *Diccionario del Argentino Exquisito* (cfr. última edición aumentada, Buenos Aires, Emecé, 1990). Y recordar a Don Quijote: "Llaneza, muchacho, que toda afectación es mala" (2, 16).

ria en que Dios escribió derecho con líneas torcidas. Y ese desdén que sintieron por "la canalla", hizo que ésta —pese a tantos planes de alfabetización y a tanto laicismo integral— conservase los vestigios de la verdadera cultura que recibió por vía de la Evangelización. Y que se aferrase al lenguaje auténticamente culto de los orígenes —musical y sagrado— mientras los poderosos ideólogos y agitadores —y no el pueblo— construían ese "sonido sin sintaxis" que dice *Pemán*, "de prosa dura y proletaria... sin el más leve toque de la Gracia".[24]

Por eso, así como *Chesterton* pudo maravillarse de esos cultos analfabetos italianos y españoles, nuestro *Juan Alfonso Carrizo* nos rescató la gloria inmensa de la literatura medieval y de la poesía del Siglo de Oro, no consultando a los poderosos ni a los representantes de la intelligentzia, sino a los hidalgos de esta tierra, pobres y olvidados, rústicos y enaltecidos por la adversidad, pero señores de sí mismos y de todo lo propio, sin la más mínima pequeñez de los planteos clasistas.

"El gran tesoro" —decía *Alberto Rougés* prologando bellamente una edición de *Cantares*— "ha sido hallado entre los viejos labriegos que cultivan con sus manos el solar heredado. Y no se lo ha encontrado en la parte exterior de la personalidad de éstos, como lo están en la nuestra esas cosas que, una educación poseída por el fetichismo de la cantidad, obliga a llevar hasta los exámenes, y que no tardan en despegarse. Lo ha encontrado en el fondo mismo del alma de quienes lo llevaban... hombres que formó espontáneamente la sociedad antigua, sociedad pobre, donde la vida era más difícil y más riesgosa..."[25]

[24] Cfr. PEMÁN, JOSÉ MARÍA, *Poema de la Bestia y el Ángel*, II, 6, Madrid, Española, 1939.

[25] Cfr. ROUGÉS, ALBERTO, *Educación y Tradición*. Prólogo a: *Cantares Tradicionales del Tucumán (Antología)* de JUAN ALFONSO CARRIZO, Buenos Aires, Imprenta A. Baiocco y Cía., 1939. Recomendamos fervorosamente la lectura de estas páginas luminosas de Rougés, digno pórtico al legado del *Maestro Carrizo*. En un sentido similar, en el *Nuevo Gobierno de Sancho* —concretamente en el capítulo sobre *El Tanguista* dedicado a *J. A. Carrizo*— el *Padre Castellani* nos dice: "...Antes, cuando las gentes no eran todavía alfabetas, no escuchaban tangos por radio, sino que cantaban ellas mismas coplas, relaciones, glosas, décimas y romances... Eran coplas religiosas, llenas de alta teología; o canciones

La escuela debe volver a las fuentes y a las raíces de nuestra cultura. Debe volver a la palabra fundante. Que es regresar a Castilla y a León, a Grecia y a Roma. Y a la estirpe criolla y cristianísima de aquella Argentina antigua y eterna.

— XIV —

Ninguna cultura que se precie puede fomentar, a través de su sistema escolar, la disolución del idioma nacional y su reemplazo por dialectos marginales. Tampoco hay razón para descuidar las normas morfológicas, sintácticas y gramaticales en general, así como el cultivo de una fonología rica y precisa, que haga universalmente inteligible lo audible. Lo necesita el lenguaje, conforme a lo que prescribía *Fray Luis:* "que el bien hablar es negocio de particular juicio". Lo necesita el hombre que quiera elevarse culturalmente, *cualquiera sea su procedencia social*, porque "el lenguaje puro" —decía Don Quijote— "el propio, el elegante y claro, está en los discretos cortesanos, aunque hayan nacido en Majalahonda; dije discretos porque hay muchos que no lo son, y la discreción es la gramática del buen lenguaje, que se acomoda con el uso" (II, 19). Y lo necesita el niño, a quien ningún favor se le hace si se lo despoja del marco normativo en el que debe desenvolverse. Lo que no quiere decir que la preceptiva y sus reglas deban ejercer un despotismo paralizante e inhibitorio, sino que estén simplemente al servicio de su aprendizaje.[26]

---

psicológicas y morales, llenas de humilde sabiduría; o cantares amorosos, llenos de fineza tan por lo alto, que hasta un cura podía cantarlos, aplicándolos al amor de Dios; y había también, no hay duda, coplas picarescas, pero hasta las mismas coplas lascivas eran espirituales". Hoy, la desacralización del idioma es tan grande, que hasta ciertos cánticos "religiosos" —y el modo con que se los entona— resultan lascivos.

[26] Cfr. BAYO, MANUEL JOSÉ, *La enseñanza del español y los idiomas modernos*. En *Revista de Educación*, n. 18, Madrid, 1954, p. 12 y ss. Y GILI GAYA, SAMUEL, *La enseñanza de la Gramática*. En *Revista de Educación*, n. 2, Madrid, Secretaría General y Técnica del Ministerio de Educación Nacional, 1952, p. 119 y ss.

Lenguaje culto y lenguaje popular no son contradictorios, sino dos brazos con un mismo origen, que se bifurcan para volverse a encontrar. Pero sí hay contradicción deliberada y disgregante en el predominio de los dialectos marginales.

Borges decía que "no hay un dialecto general de nuestras clases pobres", y lo que suponen como tal los saineteros, es invento de laboratorio y "sedicente idioma popular". Lo que no significa —aclaraba— convalidar el prurito casticista de aquellos pedantes que viven pendientes de los últimos registros del Diccionario, para usar voces que no están en ninguna boca.

Pero tener en claro que *"desertar porque sí de la casi universalidad del idioma, para esconderse en un dialecto chúcaro y receloso —jerga aclimatada en la infamia, jerigonza carcelaria y conventillera que nos convertiría en hipócritas al revés, en hipócritas de la malvivencia y de la ruindad— es proyecto de malhumorados y rezongones. Es programa de trágica pequeñez"*.[27]

Y bien, este programa es el único que no puede impartir la escuela.

En condiciones normales, tampoco puede haber contradicción entre la lengua *hablada* y la *escrita*. La primera se alimenta de la perfección de la segunda y ésta de la plasticidad vivaz de aquella.

La boca no contradice a la mano y ambas afinan el mismo tono. Pero es un disparate suponer que como los niños "de origen popular" no encuentran nunca su propio idioma por escrito, la escuela debe proveérselo para no desplazarlos ni discriminarlos.

El problema del alumnado actual, no es no encontrar escrito el lenguaje dialectal ordinario, sino encontrarlo en demasía y al alcance de todos, en una atmósfera de vulgaridad asfixiante. Entre la industria de la historieta procaz, los medios masivos y la moda de los *grafitti* callejeros, el estudiante medio sólo tiene un contacto con la escritura amarilla, y un lenguaje oral abaratado y simiesco, abundante de onomatopeyas y de groserías, y horro de sig-

[27] BORGES, JORGE LUIS, *El lenguaje de Buenos Aires*, Buenos Aires, Emecé, 1963, p. 22.

nificados.[28] No pone remedio a esta difícil situación que la escuela se contamine de la decadencia imperante, y que se le presente a los aprendices "cualquier tipo de material que contenga escritura". Bien decía *Ortega*, hablando de la misión del bibliotecario, que en medio de la selva enmarañada de libros —selva selvaggia la llama— era imprescindible una tarea de "higienista de lecturas".[29] Con cuanta más razón habrá de cumplir esta tarea el maestro que trata con almas novicias, recién asomadas al asombro de la lectoescritura. No conviene olvidar además el consejo del Apóstol a *Timoteo*: "Las fábulas profanas e historias de viejas deséchalas y ejercítate para la piedad... Fiel es esta palabra, y digna de ser recibida de todos... Que nadie te menosprecie por tu juventud; al contrario, sé tú modelo de los fieles en palabra, en caridad, en fe, en pureza. Aplícate a la lectura... Vigílate a tí mismo y a la doctrina; insiste en esto. Haciéndolo te salvas a tí mismo y también a los que te escuchan" (I, 4,7-16).[30]

— XV —

Siempre será atinado plantearse como objetivo escolar, un

[28] Se entiende que, alimentando intencionalmente este desorden, ideólogos como *Marcuse* hayan querido construir una lingüística con la jerigonza hippie; y que aquí, entre nosotros se impongan los modismos viciosos del habla adolescente, impulsados y extendidos todavía más, por ciertos animadores televisivos, que creen resultar simpáticos a costa del vaciamiento idiomático. Comenta al respecto *Garrigó*: "¡Wow!" es una interjección que utilizan profundamente los hippies. No significa nada; se usa para rellenar el vacío de sentimientos que no pueden expresarse. Su vocabulario se reduce así a unas pocas palabras y tópicos" (ANDRÉS GARRIGÓ, *La rebeldía universitaria*. Cit. por DÍAZ ARAUJO, ENRIQUE, *La rebelión...*, ob. cit., p. 34). Cámbiese el ejemplo por algún otro —que no falta— de nuestra realidad actual, y se entenderá qué lejos está el alumnado de padecer la opresión del lenguaje culto.

[29] Cfr. ORTEGA Y GASSET, JOSÉ, *Misión del Bibliotecario*. En sus *Obras Completas*, Madrid, Revista de Occidente, Madrid, 1947, v. V (1933-1941), p. 209 y ss.

[30] Cfr. el comentario de STRAUBINGER, JUAN, *Las Cartas de San Pablo*, Montevideo, Aldu, Peuser, 1947.

cambio cualitativo en la enseñanza de la lectoescritura, pero el verdadero sentido de ese cambio consistirá en regresar a sus orígenes sacrales y no en acentuar sus connotaciones funcionales. Lo funcional es efímero y provisorio.

En cambio, lo que brota de la vida contemplativa y se asienta sobre bases perennes, permanece y trasciende. La modificación de la realidad que tanto se pregona —al menos en lo que tal modificación pueda tener de lícito y deseable— no es consecuencia de volubles actitudes empiristas, sino de gestos calibrados en la fecundidad de la contemplación. Como los de *Alejandro Magno*, incoando sus campañas transformadoras, a la vera del contemplativo *Aristóteles*, su maestro de letras y de ciencias.

Lo que en realidad se pretende bajo la consigna del cambio y de la modificación, es una transformación de la mentalidad y del sentido común —a partir de la desnaturalización del lenguaje— para que el habla, la escritura y el pensamiento, estén al servicio de la Revolución. Lo que han entrevisto los ideólogos —y no están dispuestos a desaprovechar— es que hablar, leer y escribir violentando las normas instituidas, es consecuencia de un pensar rebelado contra el Orden. Consecuencia y a la vez ocasión y factor motivante. Introducir este revulsivo en la educación inicial es asegurarse la formación de un nuevo tipo humano: el de la autonomía moral y mental respecto de los valores y de las autoridades tradicionales.

El hombre que se fabrica a sí mismo —fabrica su idioma y sus normas, sus principios y sus fines— de espaldas a cualquier Bien considerado absoluto. Todo el esfuerzo editorial de los autores de textos escolares para apoyar la psicogénesis de la lectoescritura y la modalidad acorde con ella, está centrado en este punto: *pensar como se quiera, desde niños.*

Actuar también del mismo modo. Obviando o contrariando las normas de los mayores. Y no dando por válido ningún juicio si no ha sido verificado por la experiencia personal.

Corresponde al maestro sabio, hacer de la lectoescritura una ocasión propicia para cultivar el pensamiento recto. Para volver, en suma, a las olvidadas categorías de la lógica y de la

ética. *La lengua es reflejo y espejo del pensamiento. Es imposible hablar bien pensando mal, pero si bien se piensa, el lenguaje será concorde, y vehículo de la verdad. Esta es la gran cuestión que los maestros han de encarar y ejecutar.*

— XVI —

No se puede poner como ejemplo del aprendizaje de la lectoescritura, una descripción capciosa del aprendizaje doméstico de la lengua oral. Pero así tal descripción se hiciera ajustadamente, se trata de dos realidades diversas que exigen a la vez esfuerzos diversos. Pues una cosa es aprender a correr y otra ser velocista, o largarse a dar saltos que ser acróbata.

El aprender a escribir y a poseer el dominio sobre una lengua, es el fruto de un esfuerzo y de una disciplina que no es posible sustituir con la pura espontaneidad.

El constructivismo y desconstructivismo constante —como lo plantea *Paul de Man*, por ejemplo— tampoco conduce a la creación del propio lenguaje, sino a la incomunicación y al totalitarismo del sinsentido. Porque la verdad es que no se aprende a dominar una lengua —en su forma oral o escrita— por la sola acumulación de vivencias en contextos funcionales, o por el manejo de situaciones prácticas, o por el idolatrado realismo de escribir como se habla, hablando de cualquier manera.

El ejemplo de los inmigrantes vuelve a ser ilustrativo al respecto. "Los vi sudar al sol, mojarse bajo los diluvios" —pudo decir *Marechal*—. *"Los vi en la rotura de sus idiomas y en el patético sainete de sus adaptaciones"*.[31]

Leer y escribir no es cosa de "hablistas" y "charlistas". Es labor seria, sostenida, responsable, difícil y gozosa. Labor que se hace amable en el respeto por la naturalidad y la idiosincracia de la vida infantil, pero que reclama normas, reglas y pres-

[31] Cfr. MARECHAL, LEOPOLDO, *Megafón...*, ob. cit., p. 149.

cripciones. Una pedagogía normativa, en la que la letra no mate al espíritu, ni la autoridad ahogue a la personalidad, pero que sea el cauce para que las aguas no desborden. Y lleguen así al valle para hacerlo fecundo y fértil, pleno de significados y de vida.

— XVII —

Frente a la priodidad de los principios y de los fines, los métodos juegan siempre un papel subalterno. También en el caso de la lectoescritura. Más importante que la técnica o que el instrumento apto, es tener claridad en lo que significa y supone leer y escribir.

El método más original y moderno puede llevar a la destrucción del lenguaje, mientras recursos metodológicos tradicionalmente probados y de genérica eficiencia, pueden ser ocasión para que el aprendiz cultive un pensamiento claro y lo exprese de una manera correcta. Esto —insistimos— si hay clarividencia en los fundamentos y en los fines.

Tres actitudes deben evitarse en materia metodológica.

La primera es la de la idolatría del método. Una admiración sucesiva y renovada, intermitente y sin reposo, por la *última* novedad, del *último* experto, del *último* ensayo... *Métododependencia* que se encandila hoy con el descubrimiento de la madrugada, para abandonarlo al día siguiente, sin conocer nunca lo que sobrepasa la estrechez de sus cortas miras. La manía se torna aún más lamentable, cuando la "novedad" presentada no es más que el fracaso viejo en envase hábilmente remozado por los que hacen de la educación un negocio.

La segunda actitud ya la hemos comentado. Es la de aquellos que creen en la inocuidad de los métodos y los prueban a todos y con todos, sin importarles si su aplicación conlleva la aceptación de una filosofía ruinosa, produce frutos malsanos o implica la formación de hábitos negativos. El carácter de método es un recurso para disculparlo todo, y resultar en definitiva, una especie de Jordán purificador.

Pero los métodos no son asépticos, y menos en materia educativa, y aunque pudiera constatarse su eficiencia —que no es el caso del que nos ocupa— debería tenerse en cuenta, ante todo, la licitud del fin al que se ordena y la bondad de los fundamentos en los que se sostiene.

La tercera actitud es la de desentenderse completamente de los métodos, sin advertir que los mismos tienen su importancia en la vida escolar. Una importancia subalterna y auxiliar, claro está, pero innegable y útil.

La psicogénesis de la lectoescritura —que sabe lo que hace cuando insiste en que no la confundan con una metodología— rechaza los llamados métodos tradicionales y sugiere algunos naturales, como el de *Freinet*. Ya hemos visto que ni las críticas a los unos ni los elogios a los otros guardan la debida objetividad. Pero ha de quedar en claro que lo instrumental, lo no significativo, lo mecánico, debe estar al servicio de la auténtica significación y comprensión. Y que el patrón de realismo no pasa por el uso de una frase menos estereotipada que otra o cargada de connotaciones empíricas.

El supremo realismo es llamar a las cosas por sus esencias. Definirlas, ordenarlas, proporcionarlas. Nombrarlas por lo que son y defenderlas como tal, en la jerarquización natural de su valor. El supremo realismo en la lectoescritura inicial no pasa porque el aprendiz sustituya "oso" o "seso" por un taller de funcionalidades, vivencias y anticipaciones, sino porque descubra detrás de cada cosa nombrada, leída y escrita, la mano del Creador que las ha engendrado, sean visibles o invisibles.

— XVIII —

La escuela, por último, y los maestros que en ella tengan la delicada tarea de iniciar a los niños en la lectoescritura, deben abandonar extravagancias inconducentes y revalorizar el papel de la *aprehensión*, del *juicio* y del *razonamiento*, como actos propios del entendimiento humano. Y comprender que la gramática no es una veleidad esteticista sino una exigencia

de las expresiones inteligentes. "La pluma es lengua del alma", quiere decirnos otra vez Don Quijote. Y "quien quiera gobernar ínsulas que empiece por saber gramática".

Comprender y hacer comprender a los discípulos que leer y escribir no se agota en el reconocimiento o en el uso de *signos convencionales*, sino en el esfuerzo para contemplar y expresar a partir de ellos los *conceptos universales* de las cosas.

Si la escritura se circunscribe a traducir una oralidad que no traduzca a su vez un verbo interior, entonces, leer y escribir serán actividades muy funcionales pero incapaces de encontrar y de comunicar esencias. Sucederá la muerte del lenguaje y la violación —sin retorno— de la palabra humana.

Para impedir estos males y curar las heridas que ya son muchas, urge que padres, maestros y discípulos reaccionen en defensa de la integridad del Verbo. Que es reaccionar en defensa de la verdadera Civilización.

Indicación Bibliográfica

De la creciente producción bibliográfica ligada a las cuestiones capitales que plantea la psicogénesis de la lectoescritura, nos limitamos a indicar los principales títulos consultados, en virtud de su representatividad.

AA.VV., *Piaget en el aula*, Buenos Aires, Huemul, 1981.

AA.VV., *Ferdinand de Saussure*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

ALVARADO, M., *El Lecturón. Gimnasia para despabilar lectores*, Buenos Aires, Quirquincho, 1989.

ALVARADO, M., *El Lecturón II. La máquina de hacer lectores*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990.

ALVARADO, M. y FELDMAN, D., *El pequeño lecturón*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991.

ALVARADO, M. y PAMPILLO, G., *Talleres de Escritura*, Buenos Aires, Quirquincho, 1988.

BARTHES, R., *La semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

BARTHES, R., *El grado de la escritura y otros ensayos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

BERGER, P. y LUCKMANN, T., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

BORGE, T., *La historia de Maizgalpa*, Buenos Aires, Colihue, 1989.

BOURDIEU, B., *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal Universitaria, 1985.

BRASLAVSKY, B., *La lectura en la escuela*, Buenos Aires, Kapeluz, 1983.
BRASLAVSKY, B., *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapeluz, 1962.
BRASLAVSKY, B., *La lectura en la escuela de América Latina. Proyecto de desarrollo y educación en América Latina y el Caribe*, Ficha n. 17, Unesco, Cepal, Pnud, 1991.
BRASLAVSKY, B., *La escuela puede*, Buenos Aires, Aique, 1992.
BRASLAVSKY, C. y TIRAMONTI, G., *Conducción educativa y calidad de la enseñanza media*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1990.
BRASLAVSKY, G. y BIRGIN, A. (compiladoras), *Formación de profesores*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
BRASLAVSKY, C., *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, Cel-Flacso, 1985.
BRASLAVSKY, C. y KRAWCZYK, N., *La escuela pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
CABAL, G., *Mujercitas, ¿eran las de antes?*, Buenos Aires, Quirquincho, 1992.
CASSIRER, E., *Psicología del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1960.
CASTORINA, J. A. y OTROS, *Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancia pedagógicas*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
CASTORINA, J. A. y OTROS, *Problemas en psicología genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.
COLL, C. S. (compilador), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, 1983.
COLL, C. S. (compilador), *Psicología genética y educación*, Barcelona, Oikos-Tau, 1981.
CÓRSICO, C. y ROSETTI, M., *Interacción lingüística entre maestros y alumnos y su influencia sobre el rendimiento escolar*, Buenos Aires, Cice-Instituto Di Tella, 1964.
CHIOVETTA, A. y SAMPER, C., *Sana, sana...*, Buenos Aires, Aique, 1993.
CHOMSKY, N. y PIAGET, J., *Teorías del lenguaje-Teorías del aprendizaje*, Barcelona, Grijalbo, 1983.
DE QUEVEDO, A., y DE RUÍZ DÍAZ, S., *Lecto-escritura. Ejercitaciones gráficas*, Buenos Aires, Pac, 1985.

DECROLY, O. y MONCHAMP, *Iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*, Madrid, Francisco Beltrán. 1928.
DÍAZ RÖNNER, M. A., *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991.
DOISE, W. y MUGNY, G., *La construcción social de la inteligencia*, México,Trillas, 1983.
DONALSON, M., *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1980.
ENTEL, A., *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
ENTEL, A., *La sociedad y nuestra historia en los libros de lectura*, Buenos Aires, Flacso, 1984.
FERREIRO, E., *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.
FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (compiladoras), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. y COLABORADORES, *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura*, México, Dirección General de Educación Especial, 1982.
FERREIRO, E. y COLABORADORES, *Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*, Cuadernos de Investigación Educativa, n. 10, México, 1983.
FERREIRO, E., GÓMEZ PALACIO, M. y COLABORADORES, *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México, Dirección General de Educación Especial, 1979.
FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.
FERREIRO, E., *Problemas de psicología educacional*, Buenos Aires, Ipse, 1975.
FERREIRO, E. (coordinadora), *Los hijos del analfabetismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.
FERREIRO, E. y COLABORADORES, *Problemas de la interpretación en psicoanálisis de niños*, Buenos Aires, Gedisa, 1986.
FERREIRO, E., *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*, *Lectura y Vida*, n. 2, Buenos Aires, 1983.
FERREIRO, E., *¿Se debe enseñar a leer y a escribir en Jardín de Ni-*

ños?. Un problema mal planteado, Psicología Evolutiva, n. 4, Medellín, Centro de Investigación y Planeamiento Administrativo, 1983.
FERREIRO, E. y COLABORADORES, *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural,* Buenos Aires, Quirquincho, 1991.
FERREIRO, E., *Psicogénesis y educación,* México, Die-Cinvestav, Ipn, 1985.
FILMUS, D. y FRIGERIO, G., *Educación, autoritarismo y democracia,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1986.
FLOOD, C. y OTROS, *Escuela, producción y familia campesina,* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1985.
FREINET, C., *La lectura y la escritura por el método de la imprenta,* Barcelona, Laia, 1973.
FREINET, C., *El texto libre,* Barcelona, Laia, 1973.
FREINET, C., *La educación por el trabajo,* México, Fondo de Cultura Económica, 1967.
FREINET, C., *El método natural,* Barcelona, Laia, 1973.
GOLDBERG, M., *Trampolín, Lectoescritura inicial,* Buenos Aires, Aique, 1985.
GOLDBERG. M., *Nuevo Viento en Popa I,* Buenos Aires, Aique, 1992.
GOLDBERG, M. y BOGOMOLNY, M. I., *Nuevo Viento en Popa I, Taller de la palabra,* Buenos Aires, Aique, 1992.
GOLZMAN, G. y LÓPEZ, D., *Atención: maestros trabajando,* Buenos Aires, Quirquincho, 1989.
GONZÁLEZ, H., *Juego, aprendizaje y creación,* Buenos Aires, Quirquincho, 1988.
GONZÁLEZ CUBERES, M. T., *Entre los pañales y las letras,* Buenos Aires, Aique, 1993.
GOODMAN, Y., *Los niños construyen su lectoescritura,* Buenos Aires, Aique, 1991.
GREISMAN, A. J. y OTROS, *Lingüística y comunicación,* Buenos Aires, Nueva Visión, 1971.
GUARIGLIA, G., *El club de letras,* Buenos Aires, Quirquincho, 1991.
HENDRIX, C., *Cómo enseñar a leer por el método global,* Buenos Aires, Kapeluz, 1955.
HUBERMAN, S., *Cómo aprenden los que enseñan,* Buenos Aires,

Aique, 1992.
INHELDER, B. y OTROS, *Aprendizajes y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata, 1975.
JADOULLE, A., *Aprendizaje de la lectura y dislexia*, Buenos Aires, Kapeluz, 1966.
KAUFFMAN, A. M., *La lectoescritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana, 1988.
KAUFFMAN, A. M., *Luciana, Juan y Copete, 3 vol.* Buenos Aires, Santillana, 1990-1992.
KAUFFMAN, A. M. y OTROS, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en jardín de infantes y escuela primaria*, Buenos Aires, Aique, 1991.
KAUFFMAN, A. M. y OTROS, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Buenos Aires, Aique, 1992.
KHUN, T. S., *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
KLEINMANN, V., *Trampolín. Actividades preparatorias para la lectoescritura y el cálculo*, Buenos Aires, Aique, 1991.
KOZAK, C. y OTROS, *Las paredes limpias no dicen nada*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990.
LERNER DE ZUNINO, D. y PALACIOS DE PIZANI, A., *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Buenos Aires, Aique, 1992.
LYNCH, J. y DUDLEY PLUNKETT, H., *Cómo formar a los docentes para una sociedad en cambio*, Buenos Aires, El Ateneo, 1977.
LLOMOVATE, S., *Analfabetos y analfabetismo*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1989.
MALMBERG, B., *Lingüística estructural y comunicación humana*, Madrid, Gredos, 1969.
MALDAVSKY, D., *La palabra y la escritura: lógica y procesos anímicos. Temas de Psicopedagogía*, Bs. Aires, Fundación Eppec, 1990.
MARTINET, A., *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos, 1965.
MÉNDEZ, L. y TARCHINI, E., *Psicogénesis de la lectoescritura*, Buenos Aires, Vocación Docente, 1981.
MERLINO, *Cómo jugar y divertirse con las palabras*, Madrid, Altalena, 1981.

MOREIRA, D., *Consideraciones sobre el lenguaje*. Temas de Psicología, Buenos Aires, Fundación Eppec, 1990.
MORENO, M. y SASTRE, G., *Aprendizaje y desarrollo intelectual*, Barcelona, Gedisa, 1980.
MORDICHOWICZ, R., *El diario, un texto social*, Buenos Aires, Aique, 1992.
MOSCHES DE KOSINER, M., *El abordaje de la lengua escrita en la escuela. Temas de Psicopedagogía*, Buenos Aires, Fundación Eppec, 1990.
PASEL, S., *Aula-Taller*, Buenos Aires, Aique, 1991.
PIAGET, J., *Biología y conocimiento*, Madrid, Siglo XXI, 1977.
PIAGET, J., *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1965.
PIAGET, J., *Estudios de psicología genética*, Buenos Aires, Emecé, 1973.
PIAGET, J., *La explicación en las ciencias*, Barcelona, Martínez Roca, 1977.
PIAGET, J., *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
PIAGET, J., *Problemas de psicología genética*, Barcelona, Ariel, 1978.
PIAGET, J., *Epistemología y psicología de la identidad*, Buenos Aires, Paidós, 1976.
PIAGET, J., *Tratado de lógica y conocimiento científico*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
PIAGET, J., *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psiqué, 1977.
PIAGET, J., *Psicología del niño*, Madrid, Morata, 1978.
PIAGET, J., *Psicología y epistemología*, Buenos Aires, Emecé, 1973.
PIAGET, J., *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel, 1977.
PIAGET, J., *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1978.
PIAGET, J., *Seis estudios de psicología*, Barcelona, Seix Barral, 1978.
PIAGET, J., *La toma de conciencia*, Madrid, Morata, 1976.
PIAGET, J., *Autobiografía*, Buenos Aires, Tierra Firme, 1979.
PERRET-CLERMONT, A., *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1984.
PORRÚA, A., *Traficando palabras*, Buenos Aires, Quirquincho, 1990.
PRIETO, L., *Estudios de lingüística y de semiología generales*, Mé-

xico, Nueva Imagen, 1977.
PUIGRÓSS, A., *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1934.
RAIMUNDO, M. y MORENO, M., *Mi libro de primero*, Buenos Aires, Métodos, 1991.
RAIMUNDO, M. y MORENO, M., *Mi libro de segundo*, Buenos Aires, Métodos, 1991.
RAMA, G., *Educación y sociedad en América Latina y en el Caribe*, Chile, Unesco-Cepal-Paud-Unicef, 1980.
REY, R. M., *Las bicis del sol*, Buenos Aires, Colihue, 1993.
ROSSI, A., *Lenguaje y significado*, México, Siglo XXI, 1969.
ROZITCHNER, A., *Filosofía para chicos*, Buenos Aires, Quirquincho, 1992.
SAUSSURE, F., *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada, 1945.
SAVIANI, D., *Educación: temas de actualidad*, Buenos Aires, Quirquincho, 1991.
SCHAFF, A., *Introducción a la semántica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
SEGER, J. E., *La enseñanza de la lectura por el método global*, Buenos Aires, Kapeluz, 1953.
SIMON, J., *Psicopedagogía de la ortografía*, Buenos Aires, Ruíz Díaz, 1968.
STAPICH, E., *Con ton y con son*, Buenos Aires, Aique, 1993.
TEBEROSKY, A., *La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita, Lectura y Vida*, n. 4, Buenos Aires, 1984.
TORRES DE DI GIANO, M., *Estimulación temprana, hacia la humanización*, Buenos Aires, Actilibro, 1992.
ULLMAN, S., *Semántica*, Madrid, Aguilar, 1965.
VIEYTES DE IGLESIAS, M. y LÓPEZ BLASIG DE JAIMES, S., *Experiencias de lectoescritura en el nivel inicial*, Buenos Aires, Actilibro, 1992.
VIGOTSKY, L. C., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Grijalbo, 1934.
WILLIAMS, R., *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.
WILLIAMS, R., *Cultura: sociología de la comunicación y del arte*, Barcelona, Paidós, 1982.

[illegible]
[illegible], A., [illegible], Buenos Aires, [illegible], [illegible].
RAIMONDO, M. y MORENO, M., [illegible], Buenos Aires, Marymar, 1977.
RAIMONDO, M. y MORENO, M., [illegible], Buenos Aires, Marymar.
RAMA, G., [illegible], [illegible], 1986.
[illegible], M., [illegible], [illegible], 1974.
[illegible], A., [illegible], 1992.
[illegible], A., [illegible], Buenos Aires, [illegible], 1992.
[illegible], Buenos Aires, [illegible], 1945.
[illegible], Buenos Aires, [illegible], 1991.
[illegible], [illegible], 1984.
[illegible], [illegible], 1983.
[illegible], Buenos Aires, [illegible], 1988.
[illegible], Buenos Aires, [illegible], 1970.
[illegible], J. C., [illegible], Buenos Aires, 1988.
[illegible], [illegible], 1992.
[illegible], Buenos Aires, [illegible], 1983.
[illegible], M. y [illegible], Buenos Aires, [illegible], 1992.
[illegible], Buenos Aires, [illegible], 1988.
[illegible], 1980.
[illegible], [illegible], 1992.

Orientación Bibliográfica

Transcribimos a continuación, con un criterio deliberadamente didáctico, algunos de los principales títulos, que consultados para la elaboración de este ensayo, pueden contribuir al esclarecimiento de los docentes en las cuestiones aquí abordadas, y a consolidar su formación en orden a replicar los errores psicogenetistas.

ALDAO, JACOBO, *Gramática y Metafísica, Revista del Instituto de Humanidades de Salta*, n. 11-12, Salta, 1951.

ALTAMIRANO, ALEJANDRO, *De la enseñanza contra psicogenetistas*. Comunicación presentada en la *XVIII Semana Tomista, El tomismo ante los problemas doctrinales actuales*, Buenos Aires, Sociedad Tomista Argentina, 1993.

ANDEREGGEN, IGNACIO, *La metafísica de Santo Tomás en la exposición sobre el De Divinis Nominibus de Dionisio Areopagita*, Buenos Aires, Educa, 1989.

ARCHIDEO, LILA; GUTIÉRREZ BERISSO, MARÍA DEL CARMEN y PUCCIO, MARÍA INÉS, *La cogitativa en su función cognoscitiva, según Santo Tomás. Actas del Primer Congreso Mundial de Filosofía Católica*, Sociedad Católica Argentina de Filosofía, Córdoba, 1981, vol. III.

BALLESTEROS, JUAN CARLOS, *Lenguaje y Educación, Gladius*, n. 14, Buenos Aires, 1989.

BAYO, MANUEL, *La enseñanza del español y los idiomas modernos, Revista de Educación*, n. 18, Madrid, 1954.

BOIXADÓS, ALBERTO, *Literatura y poder*, Buenos Aires, Theoria, 1966.
BOIXADÓS, ALBERTO, *Arte y Subversión*, Buenos Aires, Areté, 1977.
BOIXADÓS, ALBERTO, *La revolución y el arte moderno*, Buenos Aires, Dictio, 1981.
BRENNAN, ROBERT, *Psicología tomista*, Barcelona, Científico-médica, 1960.
CAPONNETTO, ANTONIO, *Pedagogía y educación*, Buenos Aires, Cruz y Fierro Editores, 1981.
CAPONNETTO, ANTONIO, *Piaget. Aportes para un análisis crítico*, Buenos Aires, Fades, 1981.
CAPONNETTO, ANTONIO, *La misión educadora de la familia*, Buenos Aires, Conadefa, 1988.
CAPONNETTO, ANTONIO, *Determinismo y educación*, *Gladius*, n. 2, Buenos Aires, 1985.
CAPONNETTO, ANTONIO, *Las consecuencias culturales de la Revolución Francesa*, *Verbo*, n. 294, Buenos Aires, 1989.
CÁRDENAS, AUGUSTO, *Breve tratado sobre la analogía*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1980.
CASAUBÓN, JUAN A., *Palabras, ideas, cosas. El problema de los universales*, Buenos Aires, Candil, 1984.
CASAUBÓN, JUAN A., *Nociones generales de lógica y filosofía*, Buenos Aires, Estrada, 1981.
CASAUBÓN, JUAN A., *Crítica del conceptualismo*, *Revista de Filosofía*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Instituto de Filosofía, La Plata, 1951.
CASAUBÓN, JUAN A., *Para una teoría del signo y del concepto mental como signo formal*, *Sapientia*, n. 38, La Plata, 1955.
CASTELLANI, LEONARDO, *Reforma de la enseñanza*, Buenos Aires, Difusión, 1939.
CASTELLANI, LEONARDO, *La reforma de la enseñanza en su faz pedagógica*. En: *La enseñanza nacional*, Buenos Aires, Espasa Calpe, 1940.
CARRIZO, JUAN A., *Antecedentes hispanomedievales de la poesía tradicional argentina*, Buenos Aires, Publicaciones de Estudios Hispánicos, 1945.
CARRIZO, JUAN A., *El cristianismo en los cantares populares*,

Buenos Aires, Dictio, 1978.
CARRIZO, JUAN A., *Selección del Cancionero Popular de Salta, Catamarca, Jujuy y La Rioja*, 4. *vol.*, Buenos Aires, Dictio, 1987-1988.
CATURELLI, ALBERTO, *Reflexiones para una filosofía cristiana de la educación*, Universidad Nacional de Córdoba, 1981.
CATURELLI, ALBERTO, *Juicio crítico a Jean Piaget*, Paraná, Mikael, 1981.
CATURELLI, ALBERTO, *Nuevo y breve examen crítico del pensamiento de Piaget*. En *Cursos de Cultura Católica*, vol. II, *Educación y Familia*, Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, 1985.
CATURELLI, ALBERTO, *Las etapas de la inteligencia y la educación*, *Estrada*, n. 13, segunda época, Buenos Aires, Estrada, 1982.
CATURELLI, ALBERTO, *La doctrirna agustiniana sobre el maestro y su desarrollo en Santo Tomás de Aquino*, Córdoba, Imprenta de la Universidad, 1954.
CORBI, GUSTAVO, *Lenguaje y logomaquia*, *Mikael*, n. 19, Paraná, 1979.
CHACON TORAL, OCTAVIO, *Inmanencia del lenguaje y agnosticismo. Propuesta para una defensa del lenguaje religioso*, Sociedad Católica Argentina de Filosofía, *Actas del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana*, *La filosofía del cristianismo, hoy*, vol. III, Córdoba, 1980.
DERISI, OCTAVIO, *La doctrina de la inteligencia de Aristóteles a Santo Tomás*, Buenos Aires, Cursos de Cultura Católica, 1945.
DERISI, OCTAVIO, *La persona, su esencia, su vida, su mundo*, La Plata, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional, 1950.
DERISI, OCTAVIO, *La palabra*, Buenos Aires, Emecé, 1978.
DÍAZ ARAUJO, ENRIQUE, *La rebelión de los adolescentes*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1979.
DÍAZ ARAUJO, ENRIQUE, *El evolucionismo*, Paraná, Mikael, 1981.
FABRO, CORNELIO, *Percepción y pensamiento*, Pamplona, Universidad de Navarra, 1978.
FLACHSKAMPF, LUDWING, *El lenguaje de los gestos españoles*, *Ensayos y Estudios*, n. 4, Berlín, Intituto Iberoamericano, 1939.
FERRER, MANUEL, *La unidad idiomática española*, Córdoba, Im-

prenta de la Universidad, 1944.
FERRO, JORGE N., *La contaminación del lenguaje por los medios masivos de comunicación*. En RANDLE, PATRICIO (coordinador), *La contaminación ambiental*, Buenos Aires, Oikos, 1979.
FERRO, JORGE N., *El orden en la creación literaria*. En RANDLE, PATRICIO (coordinador), *El descubrimiento del orden*, Buenos Aires, Oikos, 1985.
FERRO, JORGE N., *El ocaso de los estudios literarios*. En RANDLE, PATRICIO (coordinador), *La desconstrucción*, Buenos Aires, Oikos, 1992.
GALLARDO, JUAN L., *Sobre la perversidad de ciertos objetos*, *Gladius*, n. 16, Buenos Aires, 1989.
GARCÍA VIEYRA, ALBERTO, *Ensayos sobre pedagogía según la mente de Santo Tomás*, Buenos Aires, Desclée de Brouwer, 1949.
GARRIGOU-LAGRANGE, R., *El sentido común*, Madrid, Palabra, 1980.
GEMELLI, AGUSTÍN, *Psicología de la edad evolutiva*, Madrid, Razón y Fe, 1952.
GENTA, JORDÁN B., *Curso de psicología*, Buenos Aires, Huemul, 1969.
GILI GAYA, SAMUEL, *La enseñanza de la gramática*, *Revista de Educación*, n. 2, Madrid, 1952.
GILSON, ETIENNE, *Lingüística y filosofía*, Madrid, Gredos, 1974.
GILSON, ETIENNE, *El realismo metódico*, Madrid, Rialp, 1974.
GRAÑA ETCHEVERRY, MANUEL, *Defensa de la gramática tradicional contra la lingüística moderna*, Buenos Aires, Instituto Santo Tomás de Aquino, 1989.
GUÉNON, RENÉ, *Símbolos fundamentales de la ciencia sagrada*, Buenos Aires, Eudeba, 1969.
GUÉNON, RENÉ, *El reino de la cantidad y los signos de los tiempos*, Madrid, Ayuso, 1976.
HERRERO MAYOR, AVELINO, *Problemas del idioma*, Buenos Aires, El Ateneo, 1945.
HESSEN, JOHAN, *Teoría del conocimiento*, Buenos Aires, Losada, 1967.
MARITAIN, JACQUES, *Cuatro ensayos sobre el espíritu en su condición carnal*, Buenos Aires, Club de Lectores, 1980.

MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, *La lengua de Cristóbal Colón*, Madrid, Espasa Calpe, 1958.
MENÉNDEZ PIDAL, RAMÓN, *Escritos literarios*, Rosario, Apis, 1967.
OLSEN DE SERRANO REDONNET, MARÍA L., *Nuestra lengua española, en defensa de su unidad, Gladius*, n. 24, Buenos Aires, 1992.
PARAJÓN, CARLOS, *El reconocimiento lingüístico de la verdad*, Buenos Aires, Biblos, 1987.
PARAJÓN, CARLOS, *Virtudes de la imposición teórica*, Buenos Aires, Biblos, 1989.
PÉREZ RIOJA, JOSÉ A., *Aspecto social de la lectura, Revista de Educación*, n. 2, *Madrid, 1952*.
PÉREZ SAEZ, VICENTE, *Las ideas lingüísticas en la Suma Teológica, Gladius*, n. 5, Buenos Aires, 1986.
PETIT DE MURAT, MARIO, *El Padre Petit de Murat, obra y vida en su palabra*, Tucumán, Grupo de Estudios del Tucumán Fray Petit de Murat, 1983.
PIEPER, JOSEF, *La fe ante el reto de la cultura contemporánea*, Madrid, Rialp, 1980.
PIEPER, JOSEF, *Antología*, Barcelona, Herder, 1984.
PIEPER, JOSEF, *Filosofía medieval y mundo moderno*, Madrid, Rialp, 1979.
PIEPER, JOSEF, *El descubrimiento de la realidad*, Madrid, Rialp, 1974.
POPESCU, STAN, *Autopsia de la democracia*, Buenos Aires, Euthymia, 1984.
POPESCU, STAN, *Cultura y Libertad*, Buenos Aires, Euthymia, 1984.
POPESCU, STAN, *Democratización de la cultura*, Buenos Aires, Euthymia, 1992.
RAMÍREZ ARANDIGOYEN, ÁLVARO, *El principio de las cosas*, Buenos Aires, Fidelidad, 1985.
RAGUCCI, RODOLFO, *Cumbres del idioma*, Buenos Aires, Don Bosco, 1963.
RENAUDIÈRE DE PAULIS, DOMINGO, *La palabra de Dios*, Buenos Aires, Cuadernos AMAD, 1959.
RESTREPO, FÉLIX, *Diseño de semántica general. El alma de las palabras*, México, Constancia, 1952.
RODRÍGUEZ MARÍN, FRANCISCO, *Cantos populares españoles*,

Buenos Aires, Bajel, 1948.
RODRÍGUEZ ZÍA JORGE, *1.000 millones hablando español. Geopolítica de la lengua*, Santa Fe, Zurita Fernández, 1992.
ROUGÉS, ALBERTO, *Educación y Tradición*. Estudio preliminar a CARRIZO, JUAN A., *Cantares tradicionales del Tucumán*, Buenos Aires, Baiocco, 1939.
SÁENZ, ALFREDO, *La celebración de los misterios en los sermones de San Máximo de Turín*, Paraná, Mikael, 1983.
SÁENZ, ALFREDO, *El icono, esplendor de lo sagrado*, Buenos Aires, Gladius, 1991.
SÁENZ, ALFREDO, *La eutrapelia, Gladius*, n. 22, Buenos Aires, 1991.
SALINAS, PEDRO, *El defensor*, Madrid, Alianza, 1954.
SAMYN DUCÓ, EMILIO, *Universalidad del nacionalismo*, Buenos Aires, Pafernor, 1978.
SAN AGUSTÍN, *El maestro*. En SAN AGUSTÍN, *Obras*, vol. III, Madrid, BAC, 1947.
SANTO TOMÁS DE AQUINO, *De Magistro, Mikael*, n. 5, Paraná, 1974.
SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Comentario al Libro del alma de Aristóteles*, Buenos Aires, Arche, 1979.
SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, vol. III (2º), Madrid, BAC, 1959, *Tratado del hombre*.
SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Sobre la unidad del entendimiento*. En SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Opúsculos filosóficos*, Buenos Aires, Poblet, 1947, opúsculo VI.
SCIACCA, MIGUEL, *El oscurecimiento de la inteligencia, Madrid, Gredos, 1973*.
SUÁREZ, WALTER y DEL VAL, JOSÉ, *Estructuralismo y psicogénesis. Desviaciones actuales de la educación, Diálogo*, n. 5, San Rafael, Congregación del Verbo Encarnado, 1993.
TEJERINA CARRERAS, IGNACIO, *Lengua e identidad nacional*, Córdoba, Instituto de Estudios Históricos Roberto Levillier, 1993.
TELLO, BELISARIO, *Filosofía pedagógica*, Buenos Aires, Huemul, 1975.
TRIAS, MANUEL, *Dos palabras de la oración del Señor: Padre, Nombre*, Sociedad Católica Argentina de Filosofía, *Actas del Primer Congreso Mundial de Filosofía Cristiana, La filosofía del cris-*

tiano, hoy, vol. II, Córdoba, 1980.

TOVAR, ANTONIO, *Lingüística y filosofía clásica*, Madrid, Revista de Occidente, 1944.

UBEDA PURKISS, MANUEL, *Introducción al Tratado del Hombre de Santo Tomás de Aquino*. En SANTO TOMÁS DE AQUINO, *Suma Teológica*, vol. III (2º), Madrid, BAC, 1959.

VERNEAUX, ROGER, *Epistemología general o crítica del conocimiento*, Barcelona, Herder 1979.

VERNEAUX, ROGER, *Filosofía del hombre*, Barcelona, Herder, 1975.

VON BALTHASAR, HANS URS, *La verdad es sinfónica*, Madrid, Encuentro, 1979.

Aires, Ibis, vol. II, CEAL, 1993.

TOVAR, ANTONIO, Lo que [illegible] universal [illegible], Madrid, Revista de Occidente, [illegible].

UNAMUNO, MIGUEL DE, [illegible] Obras de [illegible] Santa Teresa, vol. III (2ª), Madrid, B.A.C., 1959.

VIÑAS, DAVID, Literatura argentina y realidad política, Buenos Aires, [illegible], 1971.

[illegible], [illegible], 1973.

VON BALTHASAR, HANS URS, La esencia [illegible], Madrid, Encuentro, 1979.

Índice

El diseño y la realización de la presente edición estuvo a cargo de OFFICINA TYPOGRAPHICA. La impresión fue realizada en los TALLERES GRÁFICOS NUEVO OFFSET, Viel 1444, Buenos Aires, Argentina. Tirada 1.850 ejemplares.

Este libro se terminó de imprimir el 11 de diciembre de 1993, vísperas de la festividad de NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE, Patrona de América, síntesis de la fe hispanocriolla y Generala invicta de las tropas cristeras en su lucha ejemplar por la causa de Cristo Rey.



Esta obra, agotada al poco tiempo de ser imp[illegible] que hoy se reedita con una extensa revisión y [illegible] sigue un doble objetivo.

Por un lado, criticar y cuestionar los *fund*[illegible] *ricos* y los *resultados prácticos* del sistema de [illegible] ra inicial conocido comúnmente como *psicog*[illegible] —dice el autor— es el resultado de graves erro[illegible] psicopedagógicos y lingüísticos, que vienen lle[illegible] a la completa desnaturalización del acto educ[illegible]

Mas por otro lado, este libro es *una reaf*[illegible] *górica del valor sagrado de la palabra y del* [illegible] *tiano de la infancia*, bienes ambos que la psic[illegible] ye, niega y ataca.

Obra científica y polémica —y en rigor, la [illegible] se ha atrevido a enjuiciar al poderoso aparato [illegible] ta— ha sido acogida con gratitud por padres, maest[illegible] deseosos de recuperar el sentido común y la [illegible] de la Verdad.

ANTONIO CAPONNETTO

LENGUAJE Y EDUCACIÓN

CRÍTICA A LA PSICOGÉNESIS DE LA LECTOESCRITURA



SCHOLASTICA